

*Ассоциация преподавателей японского языка РФ и СНГ
Институт стран Азии и Африки
МГУ им. М.В. Ломоносова*

**ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ**

Выпуск 25

Материалы
научно-методической конференции
«Японский язык в вузе, проблемы преподавания»
(октябрь, 2022 г.)

Издательство «Ключ-С»
Москва, 2023

УДК [811.521+37.016:811.521](082)

ББК 81.754.2я4

М34

Рецензент
кандидат филологических наук
Благовещенская Ольга Вячеславовна

Ответственный редактор
доктор педагогических наук Нечаева Людмила Тимофеевна

Редакционная коллегия:
кандидат филологических наук Быкова Стелла Артемьевна
кандидат филологических наук Корчагина Татьяна Ивановна
кандидат филологических наук Лихолетова Ольга Романовна
кандидат педагогических наук Раздорская Наталья Васильевна

Фотография на обложке предоставлена И.В.Хоточкиной

М34 **Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе, проблемы преподавания»** : (октябрь, 2022 г.) / Ассоц. преподавателей яп. яз. РФ и СНГ [и др. ; отв. ред. Л. Т. Нечаева; редкол.: С. А. Быкова и др.]. – Москва: Ключ-С, 2023 – 252 с. – (Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания ; вып. 25)

ISBN 978-5-6048772-6-5

25-выпуск сборника «Японский язык в вузе» продолжает серию публикаций, посвященных различным вопросам теории и практики преподавания японского языка, лингвистики, культурологии.

Данный выпуск содержит материалы научно-методической конференции по вопросам обучения японскому языку в вузе (октябрь, 2022 г.)

В сборнике представлены статьи, посвященные вопросам лингвистики, лингвокультурологии, вопросам преподавания иероглифики, грамматики в процессе обучения японскому языку в институте, школе и др.

Материалы сборника могут быть полезны аспирантам, преподавателям, всем, кого интересует современное состояние преподавания японского языка.

Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов статей.

УДК [811.521+37.016:811.521](082)

ББК 81.754.2я4

ISBN 978-5-6048772-6-5

© Ассоциация преподавателей японского языка РФ и СНГ, 2023

© Оформление. Издательство «Ключ-С», 2023

От редколлегии

В настоящий сборник включены материалы международной научно-методической конференции «ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА» (октябрь 2022 г.). Такие конференции проводятся ежегодно в ИСАА МГУ им. М.В.Ломоносова.

Решение о публикации, необходимости доработки или отклонении не соответствующих современному научному уровню статей принимает редакционная коллегия.

Следует отметить, что мнение редколлегии не всегда совпадает с точкой зрения автора.

Рукописи, отклоненные редколлегией, не рецензируются.

Редакция в переписку с авторами не вступает.

Картины мира и их особенности в японском языке

Вопрос о влиянии конкретных языков на представления о мире их носителей не раз поднимался крупными учеными. В. фон Гумбольдт: «Человек... живет с предметами так, как их преподносит ему язык.... И каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка» [Гумбольдт 1848/1984: 80]. Э. Сепир: «Мы видим, слышим и вообще воспринимаем окружающий мир именно так, а не иначе, главным образом благодаря тому, что наш выбор при его интерпретации предопределяется языковыми привычками нашего общества» [Сепир 1929/1960: 177]. Изучение так называемых языковых картин мира в последние десятилетия развивается во многих странах. К числу языков, в отношении которых активно изучаются данные проблемы, относится и японский.

Примеров можно найти очень много. Одно из проявлений этого «круга» - разное членение окружающего мира. Всякий, кто учил английский или французский язык, знает, что, например, русскому слову *рука* в них соответствуют два не синонимичных слова: английские *hand* и *arm*, французские *main* и *bras*. Если *hand* и *main* можно назвать *кистью*, то два других слова точных русских эквивалентов как будто не имеют. Еще больше несходства с более далекими от русского стандарта языками. Как будет по-японски *давать*? Вопрос не имеет ответа, поскольку в этом языке соответствующих глаголов будет пять. Если я что-то даю другому, то надо употребить одни глаголы, а если кто-то другой дает мне, то глаголы

будут другими; другой параметр – степень вежливости к дающему. Для нас холодная и горячая вода – все равно вода, а для японцев *мидзу* и *ю* – две разные сущности, называемые разными словами.

Другое влияние «круга» – значимость слова. Одни слова носители языка употребляют часто, они обычно имеют переносные значения, образуют устойчивые словосочетания, часто с ними связываются пословицы и поговорки. И в разных языках значимость бывает разной. В русском языке *каракатица* и тем более ее синоним *сепия* – явно периферийные слова: о подобных морских животных мы вспоминаем редко; в японском языке, видимо, иначе. А японцы способны забыть, как на их языке будет *коза*: этих животных там практически не разводят. В русском же языке велика значимость не только козы, но и *козла*. Когда-то на советской космической выставке, глядя на то, что на ней представлено, японские посетители могли спрашивать: «Что такое Марс?» или «Что такое Венера?», хотя все там вроде бы слышали об этом в школе, это было немыслимо у нас. Такие примеры можно приводить до бесконечности.

Много публикаций по языковым картинам мира выходит в самой Японии, а иногда японские картины изучают и за ее пределами. Безусловно, особое место занимают работы знаменитой польско-австралийской исследовательницы, иностранного члена Российской академии наук Анны Вежбицкой, прежде всего [Wierzbicka 1991].

А. Вежбицкая использовала здесь методику, уже применявшуюся ею на материале ряда других языков. Выделяются ключевые слова, которые, по ее мнению, отражают ценности соответствующей культуры, а затем эти слова толкуются с использованием разработанного Вежбицкой языка семантических примитивов, в котором

значение слов разлагается на компоненты, входящие в состав универсального списка, применимого к любому языку. Проблематика, непосредственно связанная с семантическими примитивами, выходит за рамки нашей темы. Но очевидно, что это лишь вспомогательный метод, помогающий единообразно представлять результаты исследования. Важно, прежде всего, выделить ключевые слова, определяющие специфику японского языка и японской культуры в целом.

А. Вежбицкая выделяет шесть слов, которые, по ее мнению, являются ключевыми для японской культуры. Это *амаэ*, *энрё*, *ва*, *он*, *гири*, *сэйсин* [Wierzbicka 1991: 333]. Указано, что приводимые в статье их английские переводы являются лишь приблизительными, а точные соответствия найти невозможно [Wierzbicka 1991: 333-334]. Соответствующие русские переводы слов со второго по шестое, даваемые в БЯРС: *стеснительность*, *застенчивость*; *мир*, *согласие*; *добро* (сделанное кому-л.), *благодетельность*; *чувство долга*, *долг*; 1) *дух*, *душа*, 2) *намерение*. Слово *амаэ* в словаре отсутствует, но это отглагольное существительное, а для глагола *амаэру* выделяются три значения: 1) *быть избалованным*, 2) *ластиться*, *ласкаться*; *кокетничать*, 3) *воспользоваться чем-л.* [БЯРС 1970, т.1: 18]. Похожая трактовка данного слова дается и в обширном японско-английском словаре под редакцией К. Масуда [Кэнкюся 1974: 22]. Здесь также *амаэ* нет, а *амаэру* переводится как *presume upon [another's] love; behave like a spoilt child; play the baby [to]*; другое значение – *take advantage of [another's kindness]; presume upon [another's kindness]*. Сразу отмечу, что все эти слова за исключением *амаэ* относятся к китайскому слою лексики (*канго*); уже это ставит под сомнение их исконное значение для японского взгляда на мир. *Канго* –

обычно слова, связанные с книжной культурой, а не с массовыми представлениями о мире.

А. Вежбицкая не указывает, из какого источника взяты именно эти шесть слов; по-видимому, она пользовалась консультациями японских коллег, работавших в одном с ней университете. Однако в целом список не случаен: о семантике именно этих слов специально пишут японские исследователи своей картины мира. Следует признать и правоту А. Вежбицкой в отношении того, что эти слова трудно адекватно перевести на английский язык (как и на русский).

Особо следует остановиться на возглавляющем список слове *амаэ*, по-видимому, самом известном и изученном среди них. До 1971 г. это слово как будто не вызывало специального интереса, что косвенно подтверждают опубликованный годом раньше «Большой японско-русский словарь» и изданный немного позже словарь К. Масуда, куда оно не попало. Но в 1971 году появилась книга психиатра (не специалиста в лингвистике!) Дои Такэо, затем не раз переиздававшаяся и переведившаяся, далее ссылки даются на ее пятое английское издание 1986 г.

Этот автор в основу своей концепции положил понятие *амаэ*. Это слово (на английский язык его переводят, в том числе А. Вежбицкая, как *dependence* ‘зависимость’) в первичном значении передает инстинктивное отношение маленького ребенка к матери, включающее одновременно ласку и желание защититься от внешнего мира. Ср. *ластиться* как одно из значений соответствующего глагола в БЯРС; *быть избалованным* – также естественное развитие этого значения. До 1971 г. никто не придавал слову сколько-нибудь глобального смысла. Но Дои определяет *амаэ* как ключевое понятие японской культуры, составляющее, согласно его концепции, основу

японских межличностных отношений. Как пишет Дои, это чувство в раннем детстве есть у любого человека, но лишь японцы сохраняют его на всю жизнь. Из него вытекают стремление к минимизации конфликтов, нелюбовь к спорам, агрессивному поведению, умение достигать консенсуса [Дои 1986: 7-9]. Отношения по принципу *амаэ* – отношения к «своим», квазиотношения родителей с детьми. Им противопоставлены отношения к «чужим» (*танин*), особенно к иностранцам, которые таким чувством не определяются [Дои 1986: 36-37]. В связи с этим Дои развивает идею о том, что всё уникальное в японской психологии базируется на уникальности японского языка [Дои 1986: 14].

Можно видеть, что, согласно Дои, всё связанное с понятием *амаэ* имеет ярко выраженную положительную окраску. Это не подтверждается вышеприведенными данными словарей. И *быть избалованным*, и *кокетничать*, и тем более *presume upon* ‘злоупотреблять’ никак не свидетельствуют о сколько-нибудь положительной оценке соответствующих отношений. Но Дои на основе весьма спорного семантического анализа всего одного слова делает далеко идущие обобщенные выводы. Многое в лингвистической части у Дои явно имеет любительский характер, например, его этимологии. Но для автора книги важно показать, что японское общество «гармонично», относительно бесконфликтно, индивид подчинен коллективу. Дои не раз подчеркивает, что принципы *амаэ* несовместимы с западными концепциями личной свободы, а независимость индивида в Японии – иллюзия [Дои 1986: 10, 86-87, 92]. Для него это плюс, а не минус.

Тем не менее, идеи Дои стали популярны и за пределами Японии. В том числе А. Вежицкая следует ему в соответствующей части своей статьи. Один из ее аргументов: то, что японский автор посвятил анализу этого

слова целую книгу [Wierzbicka 1991: 342], хотя выбор слова может быть и произвольным. Важно, что есть прототип – отношение ребенка к матери, а этот прототип – общая модель человеческих отношений в японском обществе [Wierzbicka 1991: 343]. Вежбицкая дает толкование этого слова на языке семантических примитивов. «АМАЭ: Х думает нечто: Y чувствует что-то хорошее ко мне, Y хочет сделать хорошие вещи для меня; когда я с Y, со мной ничего плохого не может случиться, я поэтому не должен ничего делать, я хочу быть с Y; X чувствует нечто из-за этого» [Wierzbicka 1991: 345]. Помимо лингвистического, дается и культурологический анализ, опирающийся на публикации Дои и его последователей. Пересказываются идеи о японской культуре как культуре доверительных связей, культуре эмпатии, материнской культуре; роль *амаэ* для японской культуры сопоставлено с ролью *ego* в европейской культуре [Wierzbicka 1991: 345-346]. Трудно представить, что А. Вежбицкая, безусловный представитель западной культуры (ее эмиграция из социалистической Польши в Австралию это подтверждает), одобряет отсутствие независимости индивида в данной стране, зато положительные коннотации, приписываемые *амаэ* японскими авторами, сохраняются и у нее.

Сходен у А. Вежбицкой и анализ других ключевых, по ее мнению, слов. Вот слово *ва* ‘*мир, согласие, harmony*’, также часто упоминаемое в японских публикациях; см., например, [Хага 2004: 65-66]. Оно в соответствии с ними интерпретируется у А. Вежбицкой как согласие статусов, исключая конфликты; западный индивидуализм, как сказано в упоминаемой у нее публикации, может идти на сотрудничество или компромиссы, но не может подняться до настоящего *ва*; правда, признается, что *ва* – не столько реальность, сколько идеал [Wierzbicka 1991: 353-355]. Все

эти слова много исследуются в Японии; например, о слове *энрё* [Endoo 1995: 164; Nagumi, Takeuchi, Komatsu 2007: 13].

Очевидно, что отбор и анализ ключевых понятий (концептов) японской культуры у А. Вежбицкой производится на основе того, как это делается в японских публикациях. Содержательно у нее нет ничего нового; собственный ее вклад – лишь перевод японских описаний на язык семантических примитивов.

Эти описания входят в число многочисленных публикаций в области так называемого *nihonjinron*, что буквально значит ‘учение о японцах’. Они включают в себя разнообразную проблематику, в том числе этнографическую, культурологическую, лингвистическую, фольклористическую, историческую; иногда даже затрагиваются проблемы физической антропологии или нейропсихологии. Число таких публикаций в прошлом было очень значительно: лишь за период с 1976 по 1978 гг. вышло почти 200 книг в этой области [Dale 1986: 15]; сейчас их число уменьшилось. Многие из этих публикаций в той или иной степени затрагивали проблемы языка. Такого рода работы нельзя оценивать однозначно: в них бывали интересные факты, а иногда и разумные наблюдения, однако немало и откровенного мифотворчества. Как выразился один американский японист, в них наблюдается смешение фольклора с научной информацией [Johnson 1993: 96]. Пожалуй, два самых знаменитых сочинения такого рода, известность которых вышла далеко за пределы Японии, – книга Т. Дои и сочинение [Цунода 1978], где доказывалось существование особого устройства мозга, достигаемого благодаря жизни в японском обществе.

Ряд западных исследователей отмечают пропагандистский компонент в работах по *нихондзинрон*

[Miller 1982; Dale 1986]. Р.Э. Миллер акцентировал внимание читателя на японском национализме, а неомарксист П. Дейл отмечал, прежде всего, роль данных публикаций в поддержании социального господства. Первый расцвет литературы по *нихондзинрон* пришелся на 1930-е гг., то есть на период японского милитаризма [Gottlieb 2005: 52]. Самое известное из сочинений такого рода - официальная публикация «Кокутай-но хонги» («Истинная сущность государственного строя») (1937), автором которой был близко стоявший к правящим кругам профессор С. Хисамацу. В этом сочинении большое место занимали идеи об особой ценности японского языка. А. Вежбицкая упоминает этот текст и ссылается на него как на источник информации, слова о том, что в западной культуре нет настоящего *wa*, взяты именно отсюда [Wierzbicka 1991: 353].

Разумеется, сочинения по *нихондзинрон* не обязательно являются пропагандистскими. Они не только формируют воззрения и мифы, но и отражают некоторые стихийные, бытовые взгляды носителей языка, многие из которых восходят к давним временам. Представления об особых качествах собственного народа стихийно возникают, видимо, везде. Однако в Японии они могут отражаться и у профессионалов, иногда заключая в себе «крупницу правды», по выражению Р.Э. Миллера [Miller 1982: 21], но фантастически преувеличенную и сильно искаженную. Например, общеизвестно умение японцев (в том числе и в политике) улаживать конфликты негласным сговором (по другой терминологии, консенсусом). Но как доказать, что такое умение восходит к чувствам грудного ребенка по отношению к матери? И какое отношение к этому имеет язык? Публикации по *нихондзинрон* обычно насыщены научными фактами, каждый из которых по отдельности может быть достоверен сам по себе, могут быть и данные

экспериментов, математический аппарат и пр. Используются и лингвистические работы. Особенно популярны идеи Б. Уорфа, иногда обращаются и к Л. Вайсгерберу [Хага 2004: 169, 180-181]. Приняты на вооружение и некоторые западные исследования, чаще всего знаменитая книга американского этнолога Рут Бенедикт [Бенедикт 2004]. Но японские авторы идут не от фактов к обобщениям, а от некоторых заранее заданных постулатов; затем для иллюстрации этих постулатов из моря фактов выбираются наиболее подходящие, хотя может создаваться и «воображаемая реальность». Конечно, такой жанр квазинаучных сочинений встречается не в одной Японии. Общая беда исследований языковых картин мира: фактов очень много, но нет метода, позволяющего выбирать из них достоверные и представительные.

Японским же разнообразным по тематике работам, посвященным особенностям японской языковой культуры или картинам мира, часто свойственны три особенности. Это, во-первых, обостренное чувство национальной идентичности, во-вторых, гордость национальными традициями и традиционным укладом и настороженное отношение к американскому образу жизни, в-третьих, культурный и языковой изоляционизм. «Научно обосновываются» «мягкость» и «гармоничность» японского общества, отсутствие социальной и экономической борьбы, почтение японца к государству и т.д.

У нас критических оценок таких публикаций мало, а на Западе их нередко критикуют, см. [Moeran 1989: 14-15; Stanlaw 2004: 13; Gottlieb 2005: 4-5]. С другой стороны, распространено и некритическое отношение к публикациям в духе *нихондзинрон*; пример – статья А. Вежицкой.

Я далек от мысли приписывать выдающемуся ученому согласие с японскими националистическими идеями; вероятно, что А. Вежбицкая никак не связала с ними то, что она слышала от японских информантов и читала в рекомендованных ими книгах, а их собеседники также могли не думать о подобной связи. Но, как пишет П. Дейл, опасно принимать интерпретаторов за информантов [Dale 1986: 7]. Несомненно, что А. Вежбицкая, занимающаяся реконструкциями картин мира многих народов, нашла в работах по *nihonjinron* созвучные ей идеи. В другой ее работе говорится: «Такие понятия как *happy* в английском, *тоска* в русском, *song* в ифалук, *amae* в японском, действительно содержат определенные «сценарии», на основе которых носитель языка может интерпретировать чувства и моделировать свои эмоции и отношения с другими людьми. Именно поэтому такие понятия дают бесценный ключ к пониманию культур и обществ» [Вежбицкая 1992/1996а: 343]. Но как доказать, что японец моделирует эмоции и отношения с людьми, опираясь на слово, которое еще недавно даже не включалось (в том числе самими японцами) в словари? И не проецируются, пусть бессознательно, в языковую сферу сформированные не на основе сравнения языков представления о несчастных русских, успешных американцах и миролюбивых японцах?

«Картины мира», безусловно, существуют и их изучение очень важно. Но, как уже говорилось выше, они пока изучаются при отсутствии сколько-нибудь строгого научного метода, о чем автор этой статьи уже не раз писал, в том числе на японском материале [Алпатов 2008: 28-52; Алпатов 2020]. Можно ли надеяться на его выработку в будущем?

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В.М. Япония: язык и культура. М., Восточная литература, 2008.
2. Алпатов В.М. О японских языковых картинах мира // *Opuscula Iaponica et Slavica*, v. V., 2018. P. 9-16.
3. Бенедикт Р. Хризантема и меч. Модели японской культуры. М., РОССПЭН, 2004.
4. БЯРС – Большой японско-русский словарь. Под редакцией Н.И. Конрада. Тт. 1-2. М., Советская энциклопедия, 1970.
5. Вежбицкая А. Русский язык // Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., Русские словари, 1996.
6. Вежбицкая А. Толкование эмоциональных концептов // Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., Русские словари, 1996.
7. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., Прогресс, 1984.
8. Сепир Э. Статус лингвистики как науки // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. Изд. 2-е. М., Учпедгиз, 1960.
9. Дои 1986 - Дои Т. *The Anatomy of Dependence*. 5th edition. Tokyo – New York, 1986.
10. Наруми Кэйдзоо, Такэути Савако. Сэкай то нихон-но тигэки коорюу. Коорюу-ни мотомэрарэру эйгорёку // *Эйго тэмбоо. ELEC Bulletin*, 115, 2007.
11. Хага Ясуси. Нихондзин гэнго бунка рон кооги (нихондзинрасиса)-но коодзоо. Токуо: Тайсююкан-сётэн, 2004.
12. Цунода Таданобу. *Nihonjin no noo*. Tokyo, 1978. Dale 1986 – Dale P. *The Myth of Japanese Uniqueness*. London – Sydney – Oxford, Choom Helm and Nissan Institute of Japanese Studies, 1986.

13. Эндоо 1995 – Эндоо Хатиуроо (ed.). Нихондзин-но эйго, гайкокудзин-но нихонго. Tokyo: Sanseidoo, 1995.
14. Gottlieb N. Language and Society in Japan. Cambridge University Press, 2005.
15. Johnson F.A. Dependency and Japanese Socialization. Psychoanalytic and Anthropological Investigations to Amae. New York - London, 1993.
16. Kenkyusha's New Japanese-English Dictionary. Ed. by K. Masuda. Tokyo: Kenkyusha, 1974. Miller R.A. Japan's Modern Myth. The Language and Beyond. New York – Tokyo, 1982. Moeran B. Language and Popular Culture in Japan. Manchester University Press, 1989.
17. Stanlaw J. Japanese Language: Language and Culture Contact. Hong Kong University Press, 2004.
18. Wierzbicka A. Japanese Key Words and Core Cultural Values // Language in Society, v.20, 1991, №3.

Ё. Аракава, И.С. Ибрахим, Р. Охира

**Анкетирование студентов как основа модернизации и
повышения качества преподавания разговорного
аспекта японского языка в СПбГУ: применение
результатов анкетирования для рефлексивной
практики преподавателей**

В данной статье мы рассматриваем анкетирование как основу модернизации процесса и повышения качества преподавания и рассказываем о применении его результатов для рефлексивной практики преподавателей японского языка в СПбГУ с целью развития навыков речевого общения учащихся в рамках занятий разговорного аспекта японского языка.

Программа практического японского языка, используемая на кафедре японоведения Восточного факультета Санкт-Петербургского государственного университета, включает различные аспекты: фонетику, грамматику, письменность, художественный текст, исторический текст, прессу и др. Из них только занятия разговорным языком ведутся в течение всего бакалавриата с первого по четвёртый курс. На занятиях по разговорному аспекту студенты выполняют не только устные упражнения с разбором грамматики, но и письменные в виде сочинения. Мы считаем, что сочинение очень важно для закрепления навыков использования вербальных средств речевого общения у студентов.

Речевое общение поддерживается коммуникативной компетенцией. Коммуникативная компетенция формируется во взаимодействии системных знаний и умений по четырём составляющим: грамматической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической [7]. Грамматическая компетенция определяется знанием фонетики, лексики, правописания, семантики и синтаксиса. Например, когда нужно пригласить японского друга на концерт, социолингвистическая компетенция способствует формированию соответствующего высказывания: 一緒に行きませんか (букв. «Не пойти ли нам вместе?»), а не 行きたいですか (букв. «Хочешь пойти?»). Когда студент просит преподавателей написать рекомендацию, если он может выстроить свою речь при помощи таких фраз, как: 留学試験を受けたいのですが (букв. «Я собираюсь сдавать экзамен на стажировку, в связи с чем...») или お忙しいところ申し訳ありませんが (букв. «Простите, что отвлекаю вас, но...»), перед фразой: 先生、推薦状を書いてください, то он освоил дискурсивную компетенцию. Если же студент замолкает и

не может продолжать беседу с кем-либо, когда он не понимает или не расслышал вопрос собеседника или когда забыл нужное слово по-японски, то мы делаем вывод, что у него ещё недостаточно развита стратегическая компетенция.

Как же развить коммуникативную компетенцию у студентов в рамках занятий японского языка по разговорному аспекту? Каким образом повысить качество занятия по разговорному японскому языку? И вообще, что такое хороший урок японского языка? На основе анкетирования студентов Л.Т. Нечаева отвечает на этот вопрос: хороший урок - это такой урок, который ведётся в хорошем ритме с ритуальностью преподавателем с профессиональным качеством (хорошее владение японским языком, умение всем понятно объяснять) и позитивным настроем (доброжелательность, ровное отношение ко всем студентам) [4]. Т. М. Гуревич отмечает, что наиболее сложным моментом при практическом освоении японского языка является не объем иероглифики или грамматические построения, а выработка умения правильного вхождения в контекст. Исходя из этого, она выдвигает важность перехода от традиционного обучения языку, которое особое внимание уделяет языковым формам, к коммуникативному и когнитивному обучением с функциональной грамматикой [1].

Любой преподаватель старается модернизировать процесс преподавания и повысить качество своих занятий. Хороший урок должен иметь «смысл». Новый смысл рождается в результате переосмысления практики и педагогической рефлексии преподавателей [5, с.ix]. В научном сообществе в сфере методики преподавания японского языка в Японии в 1990-х стали обращать внимание на профессиональное развитие преподавателей 教師の成長 (teacher development) и их рефлексивную

практику 内省的实践 (reflective practice) [3, с. 47; 6, с. 13]. В процессе рефлексии каждого преподавателя происходит интеграция его теоретических знаний и практического опыта и формируются объективные оценки и новые идеи. Для эффективной рефлексии рекомендуется проводить практическое исследование или «исследование в действии» (action research) совместно с коллегами [2]. На наш взгляд, это крайне важно для модернизации и повышения качества процесса обучения разговорного аспекта с первого по четвёртый курс в целом. В рамках такого совместного исследования мы провели анкетирование на тему занятий по разговорному японскому языку в октябре 2022 года на кафедре японоведения Восточного факультета СПбГУ. Для анонимного опроса участников использовалась система google form. В результате мы получили ответы от студентов второго, третьего и четвёртого курсов (35 человек), преподавателей (12 человек) и выпускников (14 человек).

На вопрос о том, какое из заданий они считают лёгким на занятиях по японском языку, студенты ответили: «запоминать грамматические конструкции» (35%) и «читать и понимать тексты» (35%). Только 5.9 % студентов считают, что у них легко получается «вести диалог с собеседником». Напротив, на вопрос о том, что представляет сложность, студенты ответили: «правильно произносить (включая интонацию)» (47.1%) и «вести диалог с собеседником» (44.1%). У преподавателей аналогичное мнение. В качестве аспектов, в которых студенты сильны, преподаватели указали чтение текстов (58.3%), грамматика (50%) и перевод (41.7%). Большинство опрошенных студентов хотят научиться свободно разговаривать и обмениваться мнениями на различные темы с японцами (74.3%).

На вопрос о причинах, почему студенты считают, что у них плохо получается вести диалог с собеседником, большинство из них ответило: «когда я пытаюсь высказать своё мнение, то у меня не получается подобрать японские слова, чтобы точно выразить свои мысли» (94.3%). Также участники опроса указали среди причин такие, как: «сложно переключаться на различные стили речи в зависимости от собеседника и ситуации» (28%) и «я не могу говорить из-за страха сделать грамматическую ошибку» (25.7%). Анализ ответов в этом разделе анкеты выявил необходимость обратить особое внимание на контроль и закрепление лексики и практики речевого общения в разных стилях, а также пересмотреть свой подход в отношении грамматических ошибок при выполнении студентами устных заданий с тем, чтобы они не боялись совершать ошибки.

На вопрос о том, чему они хорошо научились на занятиях по разговорному языку, студенты ответили следующее: хорошо получается «приветствовать и представиться», «рассказывать о себе и о повседневной теме»; пока не хватает навыка «выражать свои впечатления после прочтения газеты и текстов, или просмотра фильма», «высказать своё мнение при обсуждении» и «поддерживать как формальную, так и неформальную беседу в зависимости от ситуации». Опрошенные выпускники, ориентируясь уже на свой опыт, считают, что студенты должны научиться на занятиях по японскому разговорному языку «участвовать в дискуссии на японском языке» (71.4%) и «больше практиковаться в выражении своего мнения» (50%). Результаты анализа ответов в этом разделе свидетельствуют о том, что студентам нужно больше практиковаться в формулировании своих мыслей и ощущений, для чего необходимо больше проектов дискуссий, в ходе которых

можно выразить собственное мнение. Студентам для этого требуется больше времени на подготовку и обдумывание формулировок, а нам, преподавателям, требуется больше взаимодействия с коллегами, чтобы материалы занятий по другим аспектам пересекались. Мы также пришли к выводу, что необходимо найти темы и методы их обсуждения, которые позволят проводить такие занятия в формате дискуссии уже на начальном этапе обучения.

По поводу того, какое занятие по разговорному языку можно считать хорошим, мы получили от студентов в свободной форме различные ответы. Большинство такие: «активные диалоги и дискуссии» и «чем больше разговорной практики, тем лучше». Выпускники и коллеги также высказали ценные мнения. С одной стороны, хорошим считают «оживлённое и разноплановое» занятие, на котором царит «добрая и доверительная атмосфера в группе», а с другой стороны, опрошенные считают, что нужно «быть требовательнее к студентам», «заставлять говорить», «вынуждать и стимулировать студента думать и выражать свои мысли устно на японском языке», необходим «чёткий контроль пройденного материала» и т.д.

Анализируя результаты анкетирования, мы переосмысливали существующие процессы преподавания и экспериментировали с новыми форматами аудиторной работы и домашнего задания. В частности, на занятиях третьего курса, вместо простого написания сочинения, студентам было задано подготовиться к устному выступлению. Это позволило такой формат домашнего задания, как сочинение, которое пишется индивидуально, расширить до формата коммуникативного взаимодействия между студентами. При этом было отмечено повышение у студентов мотивации говорить и отвечать на вопросы на японском языке своими словами, внимательнее слушать и

активнее участвовать в занятиях. У первого и второго курсов мы увеличили количество упражнений в форматах ролевой игры (role-play) и интервью. Результат получается более эффективным, когда студенты выполняют одно то же упражнение несколько раз, меняя собеседника. Кроме того, мы начали использовать электронный формат домашних заданий для упражнений по фонетике и просодии японского языка. В результате у студентов появилось дополнительная возможность говорить по-японски не только в аудитории, но и дома, а у преподавателя – техническая возможность прослушать ответы несколько раз, что позволяет более точно их проанализировать и дать подробные рекомендации каждому студенту. Для повышения дискурсивной и стратегической компетенции, вместо сочинения-монолога, мы стали задавать студентам в качестве домашнего задания написать диалог.

Проведенное практическое исследование натолкнуло нас на новые вопросы, которые необходимо решать в перспективе. В частности, поиск новых тем для разговорного аспекта, которые бы стимулировали студентов думать и высказывать своё мнение на японском языке; разработка новых форматов упражнений и контроля пройденных материалов в соответствии с уровнем владения японским языком для спирального развития навыков речевого общения с первого по четвёртый курс.

Результаты анализа данных анкетирования и существующих процессов преподавания позволяют нам сделать вывод о том, что самое главное - перестать фокусироваться на грамматических ошибках на занятиях разговорным языком, а сосредоточиться на развитии навыков речевого общения на японском языке, основанного на социолингвистической, дискурсивной и

стратегической компетенциях. Кроме того, для более эффективного процесса важна обратная связь с коллегами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич Т. М. Концепции обучения и учебные материалы по японскому языку// Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе». – М.: Ключ-С, 2012. Вып.7. – С. 28-42.

2. Ёкомидзо Синъитиро. Акусён-риса:ти. Нихонго кё:си-но дзико сэйтё:-но тамэ-ни (Action research для саморазвития преподавателей японского языка)// Нихонго кё:ику цу:син – Сайтама: Международный центр японского языка Японского фонда, 2001. – Вып. 39. – С. 14-15.

3. Кобаяси Хироаки. Кё:сикё:ику-то Кё:си-но сэйтё: (Обучение преподавателей и их профессиональный рост)// Журнал СІЕЕ городского университета Китакою – Китакою: Центр международного обмена образованием городского университета Китакою, 2008. – Вып. 6. – С. 47-58.

4. Нечаева Л.Т. Что такое хороший урок японского языка?// Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе». – М.: Ключ-С, 2017. Вып.16. – С. 134-140.

5. Окадзаки Хитоми и Окадзаки Тосио. Нихонго кё:ику-ни окэру гакусю:-но бунсэки-то дэдзайн. Гэнго сю:току катэй-но ситэн-кара мита нихонго кё:ику (Анализ и дизайн обучения японскому языку: обучение японскому языку с точки зрения процесса овладения языком). 2-е издание. – Токио: Бондзинся, 2005. – 191 с.

6. Усикубо Рюта. Нихонго кё:ику-ни окэру «кё:си-но сэйтё:»-но хихантэки сайкэнто:. Дзикосэйтё:рон-кара ицудацу-но ба-то ситэ-но «до:рё:сэй» ко:тику-э (Критический обзор «профессионального развития преподавателей» в обучении японскому языку: от теории саморазвития к «коллегиальному развитию»)// Гэнгобунка кё:ику кэнкю: – Токио: ALCE, 2015. – Вып. 13. – С. 13-16.

7. Canale, M., & Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing// Applied Linguistics, Volume I, – UK.: Oxford University Press, 1980. Issue 1. – С. 1-47.

А.С.Борисова

Культурологический аспект преподавания японского языка в рамках комплекса страноведческих дисциплин

Культурологический компонент является очень важной частью обучения японскому языку на всех стадиях учебного процесса, и без общего знания как социального контекста, так и исторических особенностей развития языка будет крайне затруднительно вести коммуникацию и понимать неадаптированные тексты. В разных учебных заведениях существуют различные способы интеграции культурологического компонента в процесс языковых занятий и освоения специфических пластов языка в ходе страноведческих курсов (например, диалектология или фольклористика).

В ИСАА как обучение языку, так и специальные востоковедческие и японистические дисциплины диверсифицированы в зависимости от специальности (филология, история, экономика, политология), и, соответственно, на каждом потоке культурологический компонент в программе подобран с упором на те аспекты,

которые понадобятся для освоения основной профессии. Программы для магистратуры и аспирантуры ещё более адаптивны в силу того, что в разные годы может меняться состав групп, например, группы, состоящие из историков, будут разбирать на научно-исследовательском семинаре по поэтике в первую очередь тексты исследуемых эпох или отсылающие к событиям данных эпох.

В других учебных заведениях ситуация часто осложняется тем, что где-то нет японоведения как отдельного направления (студенты изучают восточноазиатский регион целиком), где-то получают не столько востоковедческое, сколько общеисторическое или общекультурологическое образование. Студенты, выбирающие японский язык как специальность, а тем более студенты, изучающие японский язык в качестве дополнительного, неизбежно сталкиваются с необходимостью расширения знаний о Японии и японской культуре.

В настоящей статье обобщается и сравнивается опыт преподавания в нескольких учебных заведениях, где программы как отработывались и дополнялись в течение нескольких лет, так и только внедрялись. Основное внимание акцентируется на том, как можно соотнести языковое обучение с более глубоким изучением культуры Японии.

В Институте стран Востока большая часть студентов обучается по специальностям "Международные отношения" и "Международное регионоведение". Общие лекционные курсы по истории, политическим системам и знакомят с Азией и иногда ещё и Африкой в целом, а Японии уделяется внимание только в рамках небольшой части каждого курса. Конкретно Японии посвящены только односеместровые курсы по истории, религиям и культуре Японии, не предполагающие семинарских

занятий. При этом недостающий объем знаний по литературе, философии, другим аспектам жизни и культуры Японии может даваться в качестве обучающих материалов в рамках практических занятий по японскому языку.

Уже со второго курса в обязательную программу изучения языка входят тексты, посвященные разным сторонам японской культуры (например, тексты про японскую литературу, культурные взаимосвязи России и Японии). В учебных пособиях, например, пособия С.А. Быковой [2], представлены тексты разнообразной тематики.

Культурологический компонент играет очень важную роль в освоении грамматических конструкций на среднем и продвинутом этапах обучения, например, таких специфических для японского языка категорий как вежливость. К этому присоединяется изучение идиоматики, конструкций и оборотов, связанных с разными эпохами развития японского языка (в основном пришедшие из старописьменного языка бунго). Хотя в программе нет отдельного курса по бунго, как у филологов-японистов в ИСАА, студенты знакомятся с основными чертами бунго и его отличиями от современного японского языка при разборе пословиц и идиоматических выражений, а на старших курсах уже в процессе чтения художественных текстов. Впервые текст на бунго автор даёт уже на первом курсе при изучении азбук хирагана и катакана. Студенты записывают краткий анализ стихотворения "Ироха-ута", где используются все знаки азбук. При этом отдельно отмечаются те языковые моменты в стихотворении, которые предусмотрены в программе на следующих курсах.

Введение художественных текстов в обучение начинается с произведений современной литературы.

Позже, когда студенты уже приобретают достаточную квалификацию, переходим к классической литературе, сначала к поэтическим текстам эпохи Эдо, где грамматика и большая часть лексики понятна изучающим современный японский язык. Танка и рэнга предыдущих эпох даются уже учащимся четвертого курса и магистрантам, которые в должной мере овладели навыком поиска и интерпретации незнакомых конструкций, оборотов и лексических единиц. В целом литературные тексты можно назвать одним из важнейших источников лингвострановедческих знаний. Этому уже посвящено много методических научных работ [4].

В ИИЯ МГПУ автор не ведёт языковых занятий, а читает курс лекций по литературе Японии. В рамках этого курса также проводятся семинарские занятия, в ходе которых студенты не только представляют доклады, но также переводят и разбирают поэтические тексты различных эпох по темам прочитанных лекций. Именно на этих занятиях студенты могут познакомиться с особенностями японского языка, начиная с древнеяпонского эпохи Нара. В программе нет отдельных курсов, посвященных данной теме. Сложность представляет изложение материала в хронологическом порядке, так как разбор текстов эпох Нара и Хэйан приходится на второй семестр второго курса, когда студенты ещё не успевают овладеть достаточным объемом грамматики и лексики. Развитию культурологических компетенций способствует разнообразие литературного материала, содержащего множество упоминаний религий и философских учений, исторических и бытовых реалий, отсылок к японской и китайской классике. При этом студенты раньше, чем в рамках основного языкового курса, знакомятся с формальными конструкциями долженствования, формами отрицания, предикативными и

определяющими формами прилагательных и глаголов языка бунго. Впоследствии многие, кто выбирает темы дипломов, связанных с классической литературой, полученные навыки помогают в работе с текстами эпохи.

Третий вариант совмещения культурологического компонента и языкового обучения представлен на факультете глобальных процессов МГУ, где с осени 2022 года автор ведёт занятия по японскому языку как второму на втором и третьем курсе бакалавриата. Студенты факультета получают образование по специальности "Международные отношения", и большая часть вторых языков по выбору - западные. Студентам, выбирающим японский язык, хочется получить больше знаний о стране и культуре в отсутствие специальных дисциплин, так что объем занятий по языку является основой для максимально эффективного введения страноведческого компонента.

При этом проблема заключается в недостаточном количестве часов в неделю по сравнению с учебными заведениями, в которых японский язык является основным. В начале второго курса студенты успевают овладеть только письменностью и основами структуры предложения, на третьем курсе только переходят к грамматике среднего уровня сложности, поэтому не представляется возможным давать для разбора тексты продвинутого уровня и литературные тексты на старописьменном японском языке. Культурологические пояснения по максимуму включаются в разбор активной грамматики и текстов основного и дополнительного учебных пособий, и в качестве дополнительных выбираются в первую очередь тексты на страноведческие темы (японские праздники, японская кухня и т.д.). К середине второго курса студенты понемногу осваивают фразеологизмы и базовые формы вежливости, на третьем

курсе можно вводить отдельные несложные литературные тексты.

Подводя итог, необходимо отметить, что функции и способы введения культурологического компонента будут сильно различаться в зависимости от того, является ли японистика основной специальностью. У студентов-японистов гораздо чаще именно специальные дисциплины помимо знаний по самому предмету дают ещё и дополнительные языковые компетенции, как, например, научно-исследовательский семинар для первого года магистратуры в ИСАА [1].

Напротив, в вузах, где студенты изучают регион целиком или вообще не являются востоковедами, культурологические и страноведческие знания попадают в зону ответственности преподавателя японского языка. В таких случаях программа должна быть максимально гибкой и адаптивной, учитывать как основную специальность студентов, так и баланс между изучением собственно языка и ознакомлением с культурой Японии. Основную трудность представляет, как в случае с ФГП, отсутствие востоковедческой базы у студентов, что мешает освоить и правильно использовать многие грамматические конструкции и пласты лексики (вежливые формы и слова, глаголы направленности действия и т.п.).

В случае небольшого количества часов главным средством изучения страноведческих реалий становятся дополнительные тексты для чтения, в первую очередь из учебника Л.Т. Нечаевой [3]. Из неадаптированных текстов классической литературы на средних и старших курсах можно давать хайку Кобаяси Иссы [5] и Масаока Сики [6], в которых много знакомых слов и грамматических форм, а также выражений, связанных с бытовыми реалиями, что позволяет познакомить с такими сферами японской

повседневной жизни, как праздники, традиционная кухня, культура сезонности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова А.С. Роль семинаров по японской поэтике в обучении японскому языку // ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ. — Выпуск 16. — Москва: ИД Ключ-С, 2017. — С. 29–34.

2. Быкова С.А. Японский язык. Учебное пособие для среднего этапа обучения. Москва: Восточный университет, 2004. — 200 с.

3. Нечаева Л.Т. Японский язык для начинающих: [учебник]: [в 2 ч.]. Ч. 2 / Л. Т. Нечаева. – Москва: Московский Лицей, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011, 2013. – 398 с. – Прил.: с. 374–397.

4. Румак Н.Г. Проза Эдогава Рампо как источник лингвострановедческих знаний о Японии // Материалы 2-й международной научно-практической конференции Японский язык в образовательном пространстве / Под ред. С. А. Быковой. — Т. 21. — Москва: Москва, 2020. — С. 206–214.

5. Хайку Кобаяси Исса [Электронный ресурс] URL: <https://bonjin-ultra.com/issa.htm> (дата обращения 13.01.2023)

6. Masaoka Shiki's haiku poems [Электронный ресурс] URL: <https://www.masterpiece-of-japanese-culture.com/literatures-and-poems/haiku/masaoka-shiki-haiku-poems> (дата обращения 13.01.2021)

**О дополнительных формах работы на занятиях по
письменно-устному аспекту японского языка на
продвинутом этапе обучения**

На продвинутом этапе обучения японскому языку, в частности на заключительном по программе обучения в бакалавриате четвертом курсе количество аудиторных часов в соответствии с Учебным планом оказывается значительно меньше, чем на предыдущих этапах, начальном и основном. Естественно, что во главу угла в учебном процессе ставятся задачи выполнения Программы и подготовки студентов к сдаче Госэкзамена по японскому языку. В условиях действия принципа аспектизации преподавания основными формами работы на занятиях по различным аспектам являются устный и письменный перевод текстов повышенной сложности с японского языка на русский и с русского языка на японский, дальнейшее развитие навыков речи на японском языке и реферирования сказанного или написанного на японском языке, завершение изучения знаков иероглифического минимума, ознакомление со сложными грамматическими конструкциями, введение и усвоение новых лексических единиц и т.д. Все эти формы, практикующиеся на продвинутом этапе изучения японского языка, указаны в соответствующих программах и могут варьироваться в зависимости от профиля подготовки в различных вузах. Но как бы ни различались программы с точки зрения набора заданий и количества аудиторных часов, отводимых на изучение основного восточного языка на заключительном этапе, задания, предусмотренные программой, являются обязательными для выполнения. Выполнение заданий обучающимися и проверка выполнения заданий в

аудитории, несомненно, требуют значительных временных затрат. Но это ни в коей мере не означает, что временной фактор полностью исключает возможность использовать в учебном процессе дополнительные формы работы, не указанные в программах и являющиеся необязательными. Для выполнения этих видов аудиторной работы не требуется большого количества аудиторного времени, поскольку они выполняются не регулярно, а при наличии хотя бы небольшого времени, остающегося в некоторых случаях после завершения работы в соответствии с планом того или иного занятия. Главное требование в случае использования этих форм – их несомненная полезность и повышение мотивации к изучению японского языка. Таких форм немало, но в этой статье автор остановится лишь на трёх, которые чаще всего практикует на занятиях по письменно-устному аспекту на четвёртом, выпускном, курсе.

Итак, дополнительные формы работы призваны не просто углублять знания будущих японоведов, но и быть им интересны. Следовательно, подобные формы с точки зрения их конкретного содержания должны учитывать объём ранее полученных знаний, но в то же время отличаться по своему содержанию от обычных видов аудиторных работ.

Одним из видов такой работы является проверка выполнения заданий по аспекту домашнего чтения [1, с.32-37]. Обычно подобная проверка проводится дважды в семестр и представляет собой написание в аудитории изложения прочитанного художественного текста максимально близко к оригиналу. На подготовку задания даётся примерно месяц. Целями такой проверки являются не только углубление знаний изучаемого языка, но и ознакомление с японской литературой, постепенно формирующее желание и, возможно, привычку читать

произведения японской литературы в подлиннике. Студенты могут заранее выписать имена собственные и пользоваться этими записями, содержание же прочитанного излагается без каких-либо предварительно подготовленных заметок. Тексты подбираются преподавателем для каждого из обучающихся индивидуально, таким образом исключается дублирование текстов и возможность предварительного обсуждения группой. При этом не ставится задача заучивать новые лексические единицы и иероглифы. Задачу можно свести к формуле «прочитать и изложить письменно близко к тексту». Предлагаемые преподавателем или выбранные самим студентом тексты (в последнем случае преподаватель обязательно знакомится с ними) должны быть не только неадаптированными, но и не переведёнными на русский язык. Представляется, что именно этот фактор новизны повышает интерес к предлагаемому материалу. Поскольку ставится задача углубления знаний изучаемого языка, подбираются тексты на **современном языке**. Дело в том, что большинство произведений выдающихся японских писателей прошлого, во-первых, переведено на русский язык, а, во-вторых, язык, на котором они написаны, в той или иной степени отличается от японского языка наших дней. Разумеется, произведения Нацумэ Сосэки, Акутагава Рюноске и многих других литераторов, в том числе более поздних эпох, не утратили высочайшей художественной ценности, но для работы с домашним чтением требуется другой материал, пусть и уступающий классическим произведениям японской литературы с точки зрения своей значимости в качестве образцов художественной прозы. Иными словами, цели и задачи аспекта домашнего чтения диктуют необходимость поиска других источников. Работа преподавателя в ходе отбора текстов довольно

сложна, поскольку необходимо не только подобрать каждому из обучающихся интересный текст, но и самому детально ознакомиться с его содержанием. Так, студенты с большим интересом читают и излагают непереведённые на русский язык короткие эссе известного писателя Мураками Харуки. Написанные на современном языке, насыщенные диалогами, что позволяет усваивать стилевые особенности бытовой речи на японском языке, полные юмора зарисовки из жизни Токио неизменно вызывают большой интерес у молодых людей. Следует заметить, что из всех практикуемых форм дополнительной работы это единственное задание, которое делает обязательным его предварительную подготовку в качестве длительного домашнего задания.

Другой вид дополнительной работы – ознакомление студентов с основными навыками написания писем. Эта работа ведётся с использованием хорошо известного учебного пособия «Writing Letters in Japanese» [2.с.11-28]. Вначале разъясняются основные правила написания писем, в частности объясняется, как располагается текст, какие клише употребляются в начале писем, какие – в конце, этикетные требования, связанные с сезонными приветствиями или пожеланиями здоровья адресату, и пр., после чего начинается работа в аудитории. В результате выполнения подобных заданий к концу зимнего семестра студенты обычно имеют полную подборку сезонных приветствий. Все задания выполняются только с вызовом студентов по очереди к доске и воспроизведением текстов вышеуказанного пособия. Текст записывается на доске, читается вслух и переводится на русский язык. Все остальные студенты группы записывают текст вручную. Отказ от использования принтов и «ручная» запись иероглификой вводимых клише и текстов дают возможность поупражняться в написании иероглифов и

обойтись без использования компьютерной записи. Использование компьютера, несомненно, значительно экономит время, но в то же время не позволяет активизировать навыки письма на японском языке. Эта проблема, как известно, существует не только в условиях обучения японскому языку за пределами страны, но и в среде носителей языка, особенно молодого поколения, в самой Японии. Именно поэтому запись «от руки» текстов эпистолярного стиля позволяет не только ознакомиться с основными формами приветствий и клише, но и поупражняться в иероглифической записи текстов на японском языке.

Ещё один вид дополнительных заданий, выполняемых в аудитории, носит отчасти игровой характер и связан с топонимикой. Речь идёт о топонимах, записываемых иероглифами и обозначающих зарубежные страны и населённые пункты. Студенты старших курсов в результате чтения газет на продвинутом и предыдущих этапах, разумеется, знают, что 露西亜 *Rosia*- Россия, 英国 *эйкоку* наряду с イギリス *игирису* означает Англия, а 亜米利加 *Амэрика* – запись иероглифами слова アメリカ *Амэрика*, что иероглиф 独 в онном чтении *доку* может означать Германию, 仏 в чтении *фуцу* означает Францию, 豪 в чтении *го*: - Австралию и т.д. Но в специальных текстах, в особенности на историческую тематику, встречаются топонимы в записи, значительно отличающейся от современной и зачастую включающей в себя иероглифы, не входящие в Иероглифический минимум. Для ознакомления с подобными единицами привлекаются материалы экзаменов для поступающих на работу в крупные компании и государственные учреждения [3]. Студенты по очереди вызываются к доске и пишут поочерёдно по пять единиц, используя список, подготовленный преподавателем и включающий запись

фуриганой для каждого топонима. На доске же топонимы записываются только в иероглифической записи. Затем всем остальным членам группы предлагается назвать вариант чтения написанных единиц. В случае правильного ответа этот ответ записывается на доске рядом с соответствующей единицей, а студенты – в своих тетрадах. Если же никому из присутствующих не удаётся прочитать, а в ряде случаев попросту угадать, что означает написанное, студент, вызванный к доске, озвучивает правильный ответ, который фиксируют все остальные. Таким образом, в ход занятия вносится в сущности игровой элемент. Подобная форма работы вызывает особый интерес, поскольку запись большинства записываемых топонимов и последующее определение их чтения нередко оказывается неожиданным. Например, неизменно вызывает улыбку старинная запись названия университета Оксфорд – 牛津 *Окксудо:до*, где первый иероглиф означает «бык», а второй – «порт, гавань», т.е. иероглифы были подобраны по смысловому принципу, или оригинальная запись названия университета Кембридж 劍橋 *Кэмбуридзи*, где первый иероглиф использован в одном чтении *кэн*, а второй – в соответствии с семантикой второй части английского топонима («мост»). Рядом с подобными топонимами соседствуют единицы, запись которых основана полностью на фонетических принципах, порой с небольшими фонетическими отклонениями от существующих в современном японском языке привычных чтений иероглифов: 羅馬 *Ро:ма* Рим. Постепенно у студентов формируется небольшой словарь подобных топонимов, который пригодится в работе по окончании вуза.

Приведённые выше формы дополнительной работы в аудитории представляют собой лишь небольшую часть заданий, которые могут выполняться помимо

предусмотренных программами японского языка. Они необязательны, но полезны, их использование повышает мотивацию обучающихся. Выбор тех или иных средств, несомненно, определяется каждым преподавателем индивидуально в зависимости от профиля подготовки и количества аудиторных часов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова С.А. Аспект домашнего чтения и его роль в учебном процессе // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Выпуск 15. Материалы научной международной конференции «Методика преподавания японского языка в вузе (март 2016 г.)». – М.: Ключ-С, 2016. – С. 32-37.

2. Кандзи, ёмикаки падзуру. Кандзи кё:ику кэнкю:кайхэн (Головоломки по чтению и написанию иероглифов. Составлено Обществом исследований по обучению иероглифике).– Токио: Арики сётэн, 1986–158 с.

3. Kikuko Tatematsu, Yoko Tateoka, Takashi Matsumoto, Tsukasa Sato. Writing Letters in Japanese. – Токио: The Japan Times, 1997. – С.11-28.

Л.В. Васильева

Разметка текста как метод обучения правильным алгоритмам устного перевода "с листа"

В силу существенных отличий структуры фразы в русском и японском языках студенты, обучающиеся японскому языку, довольно часто испытывают сложности при необходимости перевода распространенных, сложносоставных предложений, осложненных

множественными определительными конструкциями, причастными или деепричастными оборотами и т.п., часто переводя их подряд и искажая при этом синтаксическую структуру и смысл переводимого текста. Подобные затруднения и ошибки в переводе возникают как при переводе с японского языка на русский, так и при необходимости правильно передать содержание текста на русском языке по-японски.

При обучении студентов, изучающих японский язык, базовым правилам и алгоритмам перевода с японского языка на русский и обратно, все преподаватели как мантру повторяют ряд правил, например: «Нельзя переводить подряд, следуя порядку слов в предложении языка-оригинала, не определив тип и структуру предложения», «При переводе с японского языка на русский следует найти (и перевести) подлежащее (если есть) и группу поясняющих его членов предложения, затем найти сказуемое или сказуемые, перевести его и, следуя вверх по фразе, поясняющие его члены предложения» и т.п.

Несмотря на то, что подобные алгоритмы правильного перевода разъясняются студентам с самых первых дней обучения, по мере усложнения текстов обучающиеся о них начинают благополучно забывать. Вследствие этого нередко случаются случаи, когда, сталкиваясь со сложными для перевода распространенными, сложносоставными предложениями, осложненными множественными определительными конструкциями, причастными или деепричастными оборотами и т.п., студенты начинают переводить их не задумываясь, искажая при этом и синтаксическую структуру, и смысл переводимого текста.

Для преодоления таких сложностей и приобретения устойчивых навыков правильной трансформации предложения при переводе "с листа" можно использовать метод предварительной разметки текста. Этот метод при

обучении устному переводу «с листа» сложных текстов общественно-политической тематики применял на занятиях по японскому языку блестящий переводчик, преподаватель кафедры японской филологии ИСАА МГУ Леон Абрамович Стрижак. Выбор общественно-политической тематики обусловлен характерной для подобных текстов сложностью предложений, обилием осложняющих оборотов, устойчивых выражений и клише, однако метод может применяться для работы с текстами любого содержания как при переводе с японского языка на русский, так и при переводе с русского языка на японский.

Суть метода заключается в следующем. На первом этапе преподаватель предлагает студентам устно перевести на русский язык «с листа» текст на японском языке, предварительно разделив каждое предложение на смысловые фрагменты и пронумеровав их в том порядке, в каком их нужно будет переводить, чтобы в переводе были соблюдены правила построения фразы в русском языке, а содержание перевода было полным и правильным. Первое предложение может быть заранее размечено самим преподавателем в качестве примера. Такая предварительная разметка призвана помочь студентам не упустить при переводе ни одной детали, соблюсти синтаксическую структуру предложения и наиболее точно передать на языке перевода смысл переводимого текста.

Пример подобной разметки может быть таким:

//(2) 日露両国の関係省庁代表者が関わった/(1) 会談では/(5) 日露間の貿易・投資環境の改善、/(6) 各種経済プロジェクトの実施に関し/(4) 率直な意見交換が/(3) 行われる/(7) とともに、/(11) 日露貿易経済関係を/(10) 如何に発展させるべきかにつき/(9) 真剣な討議が/(8) 行われた。/

Выполненный в соответствии с разметкой перевод получается следующим:

«(1) На переговорах (2) с участием представителей заинтересованных министерств и ведомств России и Японии (3) состоялся (4) откровенный обмен мнениями (5) по вопросам улучшения условий торговли и инвестиций между Россией и Японией, (6) реализации различных экономических проектов, (7) а также (8) проведена (9) серьезная дискуссия (10) о том, как следует развивать (11) российско-японские торгово-экономические отношения.»

После выполнения студентами предварительной разметки преподаватель может предложить им сравнить получившиеся варианты членения текста на фрагменты, а затем и сами переводы, сделанные на их основе. В таких сравнениях сразу можно увидеть, насколько внимательно студент отнесся ко всем нюансам и деталям структуры фразы, а также уточнить минимально необходимую для точного перевода «глубину членения», то есть величину фрагментов, которые будет удобно переводить в размеченном порядке для соблюдения формы и точной передачи содержания. Предварительная разметка текста помогает студентам научиться видеть структуру фразы и отработать навык ее быстрого переформатирования при переводе.

На втором этапе работы студентам предлагается выполнить такую же разметку текста для устного перевода «с листа» с русского языка на японский, причем зачастую преподаватель может предложить для этого упражнения параллельный текст на русском языке. Л.А. Стрижак, часто работавший переводчиком на официальных мероприятиях, для своих занятий использовал параллельные тексты совместных заявлений сторон по итогам переговоров, совместных российско-японских деклараций и т.п. Несмотря на кажущуюся простоту такого «обратного перевода», когда тот же самый текст на японском языке студентами уже был переведен на русский язык, выполнить достаточное для правильного и точного перевода членение на фрагменты и

нумерацию этих фрагментов в нужном порядке удастся сразу далеко не всем. В ходе работы с параллельным русским текстом студенты, разумеется, не сверяют его с имеющимся у них вариантом на японском языке, но по окончании разметки и выполнения перевода с русского на японский язык могут сравнить получившийся результат.

Пример варианта разметки русского текста для устного перевода «с листа»:

«/(1) Стороны /(9) дали высокую оценку /(2) нынешнему визиту /(6) как событию, имеющему важное значение /(5) для развития диалога /(4) по вопросам торгово-экономических отношений /(3) между Россией и Японией /(8) и являющемуся важным шагом /(7) в процессе повышения уровня двустороннего диалога, /(18) и согласились в том, что (10) с учетом имеющегося у России и Японии огромного потенциала сотрудничества /(17) необходимо и впредь прилагать усилия /(16) к развитию на перспективу /(11) двусторонних отношений в торгово-экономической области, /(12) опираясь на принципы равенства и взаимной выгоды и /(15) исходя из намерения /(14) сбалансированно расширять /(13) двусторонние отношения в целом.»

に関する (5) 対話の発展にとって、(6) 重要な意義を有するものであり、(7) 二国間対話のレベルを引き上げていく過程での (8) 必要な一歩であると (9) 評価するとともに、(10) 日口両国が有する協力の巨大な潜在性を考慮しつ、(1) 双方は、(2) 今次訪問が (3) 日露間の (4) 貿易経済関係 (11) 貿易経済分野における両国関係を、(12) 平等互惠の原則に基づいて、(13) 両国関係全般を (14) 均等をとりつつ拡大する (15) との考え方の下で、(16) 将来にわたり発展させるため、(17) 今後とも努力していく (18) ことで意見の一致を見た。

Как уже было сказано выше, глубина предварительной разметки текста для устного перевода «с листа» может

быть разной. Возможно, студентам, уже выработавшим у себя навык перестроения предложения при переводе, достаточно будет для совершенствования этого навыка выделить и пронумеровать, например, лишь придаточные предложения. Таким образом, этот метод остается рабочим для студентов с разным уровнем подготовки на разных этапах обучения.

Разметку текста для устного перевода «с листа» можно рекомендовать также и для отработки навыков письменного перевода, например, газетных статей. Опыт преподавания этого аспекта студентам средних и старших курсов показывает, что ошибки в этом виде перевода у студентов часто возникают по той же самой причине неумения правильно определить грамматическую структуру предложения и порядок перевода его фрагментов на русский язык.

Упражнения по предварительной разметке текстов для устного перевода «с листа» рано или поздно помогают студентам выработать и довести до автоматизма умение сразу видеть структуру предложения и быстро перестраивать его в соответствии с правилами построения фразы в языке перевода, что приводит к повышению точности перевода и его качественному улучшению в целом.

Г. Н. Воробьева

**О роли конкурсов сочинений
для повышения мотивации изучения
японского языка**

1. Введение

В данной статье говорится о конкурсах, проводимых Ассоциацией преподавателей японского языка Киргизской Республики для студентов, в том числе, о всемирном конкурсе сочинений, организуемом супругами О:мори, а

также о роли конкурсов сочинений для повышения мотивации изучения японского языка.

Как известно, существует четыре вида речевой деятельности. Рецептивная форма (активно-пассивная, связанная с восприятием) включает аудирование, относящееся к устной речевой деятельности, и чтение, относящееся к письменной речевой деятельности. Продуктивная форма (производительная, активная) включает говорение, относящееся к устной речевой деятельности, и письмо, относящееся к письменной речевой деятельности. В данной статье речь будет идти о письме. Значение письменной речи очень велико. Письменная речь – это наиболее сложная форма речевой деятельности. Она дает возможность раскрыть личности. Письменная речь обеспечивает сохранение информации, ее передачу во времени и пространстве. Написание сочинений помогает развивать самостоятельность учащихся, сформировать умение передавать свои мысли.

Преподавание японского языка в Киргизской Республике началось в 1991 году после провозглашения независимости. Проведение республиканских конкурсов ораторского искусства началось в конце 90-х годов, и в 1999 году в стране впервые прошел 3-й конкурс ораторского искусства стран Центральной Азии. Выступление на конкурсе ораторского искусства требует уверенности и умения выступать перед большой аудиторией и вызывает у участников значительный стресс. На рис. 1 можно видеть фотографию участников, членов жюри и организаторов республиканского конкурса ораторского искусства 2022 года.

Рис. 1. На конкурсе ораторского искусства 2022 года.



Рис. 2. Афиша 1-го конкурса искусства декламации



Также в 2000-е годы в республике несколько раз проводился конкурс искусства декламации на японском языке. На рис. 2 можно видеть афишу первого конкурса. Одним из предложенных организаторами участникам произведений было стихотворение Пушкина «Я Вас любил» в переводе на японский язык. В зале была создана уютная атмосфера, был сделан камин из картонных коробок, возле которого

лежала игрушечная собака.

Рис. 3. Атмосфера 1-го конкурса искусства декламации



Участники читали произведения сидя, при приглушенном свете. На фото рис. 3 победительница первого конкурса, которая замечательно прочла стихотворение Пушкина.

2.2. Конкурсы сочинений

Понимание того, что не каждый человек способен выйти выступать перед залом, наводило на мысль о необходимости проведения конкурса сочинений, чтобы все желающие могли участвовать без ощущения стресса. И в 2002 году, будучи председателем ассоциации преподавателей японского языка страны, я нашла в Японии спонсора, который затем в течение 11 лет совместно с ассоциацией определял темы сочинений и присылал подарки для участников и призы для победителей. Одной из тем сочинений каждый год была тема «Что я могу сделать для детей». От участников требовалось не только интересное содержание, но и красивое написание текста сочинений. Призами являлись различные словари, о которых тогда мечтали все студенты.

На рис. 4 можно их видеть.



Рис. 4. Призы конкурса сочинений

На рис. 5 можно видеть фото участников конкурса с подарками и призами.

Рис. 5. Участники конкурса сочинений



Спонсором нашего конкурса был геолог Акио Ивата из города Мацуэ префектуры Симанэ – создатель и руководитель общества волонтеров «Human and geoscience for your children».

Ивата-сан издал в Японии сборник лучших сочинений за первые 5 лет проведения конкурса. Сборник распространялся в Японии и Киргизии. К сожалению, Ивата-сан очень рано ушел из жизни. Проведение конкурса сочинений способствовало развитию преподавания этого раздела японского языка в нашей стране.



Рис. 6. Сборник лучших сочинений

Интересно, что на основе одного из сочинений на тему «Что я могу сделать для детей» в Японии руководителем самодеятельного театра Тяринко Кири Айхарой была написана и поставлена пьеса «Зоопарк на лугу» о мечте студентки Асели создать в Бишкеке большой зоопарк. Айхара-сан нашла сочинение в Интернете на сайте Иваты-сана и заинтересовалась этой темой. Ассоциация преподавателей содействовала постановке пьесы, послав в театр необходимые материалы. Автор сочинения Асель присутствовала на премьере спектакля, так как в то время находилась на учебе в Японии по программе студенческих обменов.

О преподавании японского языка в Киргизии, в том числе и о проведении конкурсов, говорится в книге «Преподавание японского языка, ставшее судьбой» [1], [2], написанной мной в соавторстве с Хиронори Ито-сэнсэем, первым японским преподавателем языка в нашей стране, который прибыл в Киргизию в 1991 году и проработал здесь много лет.



Рис. 7. Книга о преподавании японского языка в Киргизии

3. О всемирном конкурсе сочинений на японском языке

Всемирный конкурс сочинений на японском языке проводят два удивительных человека, Кадзуо и Хироко О:мори, которые создали НИИ международных обменов. В настоящее время они живут в пансионате для престарелых и продолжают огромную деятельность по созданию учебных материалов и проведению конкурсов сочинений для изучающих японский язык во всем мире. На рис. 8 приведена информация с их сайта [5].

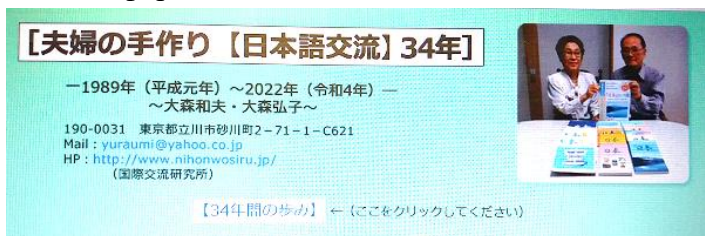


Рис. 8. Информация с сайта супругов О:мори

В последние несколько лет супруги при поддержке Японского фонда и некоторых издательств проводят конкурсы сочинений для иностранцев всего мира, изучающих или изучавших японский язык. Тема конкурса каждый год меняется, например, на рис. 9 в названии сборника лучших сочинений [3] можно видеть тему 2-го



конкурса 2018 года «日本、あるいは日本人に言いたいことは?». Тогда в конкурсе участвовало около 7 тысяч человек из 62 стран. Я заняла 2-е место. Тема моего сочинения была «うばすての国にほならぬで!» Меня удивляет безразличие людей в электричках по отношению к стоящим старикам и людям с

детьми, и я написала сочинение именно об этом.

Рис 9. Сборник лучших сочинений 2-го конкурса

В 3-м конкурсе в 2019 году приняли участие более 9 тысяч человек из 66 стран. Темы сочинений были: «Что ты хочешь рассказать о Японии людям своей страны?» и «Что ты хочешь рассказать японцам о своей стране?» На этом конкурсе я тоже заняла 2-е место за сочинение о долголетию японцев, которые в пожилом возрасте ведут активный образ жизни и открывают для себя много нового. На рис. 10 можно видеть обложку сборника лучших сочинений 3-го конкурса [4].



Рис 10. Обложка сборника сочинений 3-го конкурса

В 2020 году супруги О:мори проводили 4-й конкурс, но это был конкурс не сочинений, а хайку. В 2021 году был объявлен 5-й конкурс сочинений. Темы приведены на рис. 11. Я писала сочинение на первую тему «日本語学習と研究の夢». Название моего сочинения было «Иероглифы – сокровище Японии». На этот раз конкурсанты посылали сочинения не супругам О:мори, а Оикаве-сэнсёю, который помогал им в организации конкурса и приложил большие усилия по пропаганде конкурса и обучению написанию сочинений в разных странах на онлайн-семинарах. Такой семинар проходил и в нашей стране.

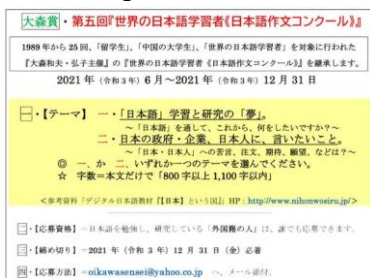


Рис. 11. Объявление о 5-м конкурсе сочинений

В 5-м конкурсе приняли участие около 4 тыс. человек из 48 стран. По итогам конкурса я заняла 1-е место. Среди 20 человек, занявших

3-е место, есть еще одна представительница Киргизии, выпускница Бишкекского государственного университета. Надеюсь, что информация о всемирном конкурсе сочинений О:мори будет полезной для увеличения количества участников следующих конкурсов из России и других стран СНГ.

4. Заключение

В заключение хочу сказать еще несколько слов о роли написания сочинений при изучении японского языка. Написание сочинений дает учащимся развитие уверенности в своих знаниях, формирование умения передавать свои мысли на изучаемом языке, расширение словарного запаса, углубление знания иероглифов, углубление знания грамматики, развитие умения использовать словари и средства Интернета для построения грамматически правильных фраз.

Я убеждена, что написание сочинений в процессе учебы, а тем более участие в конкурсах сочинений повышает мотивацию изучения японского языка, позволяет студентам учиться дерзать и достигать поставленных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. ガリーナ・ヴォロビヨワ, 伊藤広宣『人生をかけた日本語教育—実践と研究をつなぐ二人の対話—』ビシケク: Fast print. – 2017.
2. Воробьева Г. Н., Ито Х. Преподавание японского языка, ставшее судьбой. Диалоги. – Бишкек: Fast print – 2022.
<https://jlkyoushikai-kyrgyz.jimdo.com/会報刊行物/会員の刊行物/> (2022.10.30)

3. 大森和夫、大森弘子編『「日本」、あるいは「日本人」に言いたいことは？』日本橋報社。- 2019.
4. 大森和夫、大森弘子編『世界の日本語学習者（64 カ国・地域の 112 人）が書いたユニークな「日本文化」論』朝日新聞出版。- 2020.
5. Сайт супругов О:мори
<https://www.nihonwosiru.jp/> (2022.10.30)

依田 悠介 (Ёда, Юсукэ)

卒業論文の評価 (Оценивание выпускного сочинения)

1.はじめに

本論文では、日本の多くの大学で卒業の際に求められる卒業論文の評価に関して「どのようなことが評価されるべきであるのか」、「大学教員が求めている卒業論文とはどのようなものであるのか」という二つの観点から検討をしていく。

本論文の構成は、2 節で評価に関する一般的な事柄として「ルーブリック」について検討し、3 節で、「卒業論文」とは一体どのようなものであるのかについて検討する。そして、4 節では卒業論文の評価とルーブリックの関係性について検討したのち、5 節でルーブリックの使用に関する問題点や今後の展開について述べる。

2.ルーブリックの目的・利用法

学生を評価する場合、いつ評価を行うかによって、診断的評価 (DIAGNOSTIC ASSESSMENT)、形成的評価

(FORMATIVE ASSESSMENT)、統括的評価(SUMMATIVE ASSESSMENT)という3つの評価方法が存在する。卒業論文は大学卒業時に提出する大学での学修の総まとめであるため、統括的評価の対象となる。また、その評価をどのような形で行うかという観点では、全体的評価(HOLISTIC RATING)、分析的評価(ANALYTIC RATING)、ルーブリック(RUBRIC)による評価が存在している(脇田 2019)。全体的評価は実用性が高いものの、信頼性と妥当性に関して問題があると言われる。また、分析的評価に関しては、信頼性が高い一方、実用性や妥当性が低いと指摘されている。これらの問題点を克服するのが、ルーブリックによる評価である。ルーブリックによる評価は、学習者のパフォーマンスを測定する際に用いられることが多い。また、ルーブリックは概念理解の深さやスキルなどを統合的に活用した能力の評価を行うに適している(松下・石井 2017)。

レピ(2014)によれば、ルーブリック評価とは以下のような特徴を持つ

(1) a. ある課題をいくつかの構成要素に分けた部分

b. 評価基準について詳細に説明した部分(Descriptor)

具体的には、(1a)は評価観点(課題が求める具体的な知識やスキルに関する記述)となり、(1b)に関しては、レベル3~5程度の成績評価の評価尺度としてレベル分けされ、それぞれのレベルに合致しているか否かは、評価基準(評価尺度と評価観点到該当するパフォーマンスの特徴を記述したもの)から構成されている。また、ルーブリックには、それがなんの課題を評価するためのルーブリックであるのかが記載される。

通常、ルーブリックは課題作成時と同時に作成され、被評価者へは課題定時と共に提示される。これにより、被

評価者は、事前に採点の指針を理解することが可能となる。また、当該課題の目的そして、教員が課題を通して何を身につけることを期待しているのか理解することの助けとなり得る。

3.卒業論文とはなんなのか

続いて、本節では卒業論文とはいかなるものであるのかについて検討する。

大学での学びでは、専門的な知識を蓄積すると同時に様々なスキルの習得が求められる。また、その成果は試験やレポートで測られる。その集大成となる卒業論文では大学での学修の総まとめとして、自身が学修した内容を踏まえて新規の問を立ててそれに対して自分自身で考え、答えを与えるプロセスを経ることが求められる。また、専門的知見（≡体系的な知識）を得る機会目的もある。以下で簡単に卒業論文とレポートの違いをまとめる。

	卒業論文	レポート
課題について	自分自身で問を立てる	教員が与える
分量	枚数が多い	枚数が少ない
準備期間	1年以上	数週間～数ヶ月
作業	指導教員と共同作業	自分一人で作業
提出後にすること	発表や面談による試験	特になし

表 1. 卒業論文とレポートの違い

それでは、具体的な卒業論文はどのように課題として課されているのだろうか、都内の私立の T 大学の国際系学部を例にとり検討してみる。T 大学では卒業論文は必修科目の一つであり、原則、全ての学生が履修し、執筆する。卒業論文のトピックは国際関係・人類学・観光・言

語学・統計・イノベーションなどの学部が提供する学びに関わる内容である必要がある。卒業論文の分量は大学により指定があり、12,000字以上とされている。

さらに、T 大学で配布している卒業論文の執筆に際し、「卒業論文で求められること」として以下の項目が強調されている。

- (2) a. 研究の成果であること
- b. 学問的な問題意識を持ち、独創的なものであること
- c. これまで学んだ内容であること
- d. 指導教員から指導を受けていること

T 大学で卒業論文と認められるためには、(2) の 4 項目を満たす必要がある。ここからわかることは、卒業論文研究結果の報告という側面もあるが、単なるレポートや研究とは異なるということである。この点に関して研究であることの要件と、卒業論文に関わる特殊要件をまとめておく。まず、研究とはどのようなものか、概略をまとめると少なくとも (3) に書かれたような要件は満たす必要がある。

(3) 研究であることの要件

- a. 何かしらの思考や検証のプロセスを経て得られた知見である。
- b. これまでに答えがあたり得られていないことに対して、新たな（自分なりの）解答・解釈を与えている
- c. これまでに蓄積された知識や手続きを踏まえたものであること

(3)に挙げられた内容は、研究論文一般に必要とされる要件である。これに加えて卒業論文では、以下のような要件も同時に満たさなくてはならない。

(4) 卒業論文に関わる特殊要件

- a. 大学の学びの一環であり、これまで大学で学修した内容に関連する問いが設定されている必要がある
- b. 特定の期間内（主に最終学年の 1 年）で完成できるものであること
- c. 指導を担当する教員のアドバイスのもとに作成されたものであること

(4) の要件は、大学での学修の総まとめとしての卒業論文の位置づけを色濃くしている。まず (4a) に関しては、卒業論文が自由に研究し執筆するものであるとしても、独自の研究で大学の学びから離れたものではないということを示している。また、卒業論文の履修配当学年が通常決まっており、それが最終学年であることから、通常最終学年の 1 年間あるいは、それ未満の期間で卒業論文は執筆されなくてはならない。これは、通常一般的な学術論文に執筆の期間が決まっていないこととは大きく異なる。そして、卒業論文は指導する教員との協働により完成されるものであり、教員の指導を受けることなく執筆できないという点も通常の論文とは異なる。

さらに、卒業論文は大学での学習の総括であるという点で通常の論文とは大きく異なる。学習の総括であるという観点で考えた場合、その評価は学位授与に関する各大学の規定と関連づけられる必要がある。言い換えるならば、各大学が掲げるディプロマ・ポリシー (DIPLOMA POLICY) に即した評価が卒業論文ではされる必要がある。例えば、上述の T 大学のディプロマ・ポリシーの国際系学部であれば、以下のようなディプロマ・ポリシーが掲げられている。

(5) 都内私立 T 大学のディプロマ・ポリシー

以下の能力を習得し、学則に定める卒業要件を満たした学生に卒業を認定し、学位を授与する。

- a. グローバル社会で他者と理解し合い、関係を築いて、協働、貢献し合うことを可能にする対人コミュニケーションを実践できる。
- b. 英語や他の外国語を用いて、仕事や他の日常生活の場面で円滑にコミュニケーションをとることができる。
- c. 幅広い教養とグローバル社会に存在する複雑な社会状況と多様な文化への理解とをあわせ持ち、他書の価値観を尊重できる。
- d. 変動するグローバル社会の一員として自らの地域コミュニティで社会の平和と持続的発展に寄与するために必要となる健全な倫理観を持ち、社会的責任を果たすことができる。

卒業論文は通常の論文と異なり、(5) にあげたディプロマ・ポリシーのそれぞれの項目を満たす必要がある。その点でも単なる論文とは異なっている。

4. 卒業論文の評価とルーブリック

それでは、卒業論文を実際に評価する際に何をどのように評価するべきであろうか。少なくとも(6)に示す「形式的」および、「内容」のポイントに関する評価は必要となる。

(6) a. 形式的なポイント：

形式（表紙・目次など）・枚数・書式・日本語表現など

b. 内容のポイント：

着想の経緯・先行研究・新たな発見・論証プロセスなど

(6) にあげたポイントに加えて、(4c) に挙げたように、卒業論文は指導を担当する教員と執筆者の間の協働作業であるため、以下のようなポイントも評価に加えた方が良いと思われる。

(7) 執筆の過程に関わるポイント

適切な指導の機会を得たか・スケジューリング・学内手続きなど

では、実際に日本の大学では卒業論文評価の際にどのような尺度を用いて評価を行なっているのだろうか。

4.1 東北福祉大学卒業論文ルーブリック

東北福祉大学の社会福祉学科の卒業論文ルーブリック (https://www.tfu.ac.jp/students/arpn890000001rch-att/rubric_thesis.pdf)では、

10 項目の評価観点について、5 つの評価尺度があり、それぞれに評価基準が存在している。この大学のルーブリックでは、形式、内容など卒業論文を直接的に評価する観点は盛り込まれているが、論文執筆までのプロセスに関する記述はない。また、パフォーマンスについての以下のような記述がある。

(8) a. 問題設定に**高い**独創性がある。

b. **概ね**厳密に用語を定義している。

(8) にあげた記述文に関して、「高い」とはどのようなレベルを指しているのか「概ね」とはどのようなレベルなのか、という具体的な定義は曖昧である。

4.2 龍谷大学文学部卒業論文ルーブリック

龍谷大学文学部の卒業論文ルーブリック (<https://monkey.fks.ryukoku.ac.jp/~kyoga/rishu/pdf/01/2020/L2020youkou20200303.pdf>)では、11 項目の評価観点について評価をし、それぞれが 5 つの評価尺度を持つ。また、それぞれに関して評価基準が記載されている。前掲の東北福祉大学と同様、本ルーブリックに関しても論文執筆までの過程を評価する記述はなく、パフォーマンスをに

ついでに記載があるが、その記述文に関しては(9)に示すように曖昧な部分が多い。

- (9) a. 伝達したい内容を**あまり的確**に文章化できていない。
- b. **ある程度、明確で適切な問題**を設定している。

4.3 これまでのルーブリックの問題点とこれから

これまでの卒業論文のルーブリックでは、(10)に示される項目に関して記述されておりルーブリックとしては完成されているといえよう。

- (10) a. 課題
- b. 評価尺度
- c. 評価観点
- d. 評価基準

しかし、3節で考えた卒業論文という性質を鑑みると、専門分野の研究内容に関して、踏み込んだ形式での評価がなされているとは言い難く、一般的な内容に止まっている。この点に関して、内容に関する客観性は非常に困難な問題であり、研究者のコミュニティーにおいても「ソーカル事件」や「査読の中立性に関する問題」と言ったことが度々話題にのぼる。この点で内容に関する完全なる評価は困難であるかもしれない。

また、すでに梶尾・岩田 (2020) により指摘されているが、同一の卒業論文を複数名で評価した場合、立場の違いや見方の違いにより、評価が別れるようなある種曖昧な能力記述が散見される。さらには、卒業論文に必須となる前提条件の大学での学びとの関連性や教員の指導のプロセスに関する評価はルーブリックに盛り込まれていない。実際に、現時点でルーブリックが客観評価として機能している部分とは、内容でも、執筆に関するプロセスでもなく、誤字脱字や用語の間違いや、形式・体裁に関わる

部分という単純な形式的側面なのかもしれない。この点は、ともすれば、パフォーマンス評価における限界と捉えられるかもしれない。

5. 適切なルーブリック使用を目指して：結論に変えて最後に本節ではこれまでに述べてきたルーブリック評価に対する総括を行う。まず、本論文では、(11)にあげた点を指摘した。

(11) a. ルーブリックは、学習目的を明確化できる点で有用である

b. ルーブリックは、卒業論文で使用する際には、内容・形式・プロセスを評価するものである必要がある。

c. ルーブリックは、運用される際に特に内容に関して評価者によって評価が分かれる可能性もある。

(11a) に関しては、ルーブリックが持つ利点である。また、(11b)に関しても、重要な点であることは言を待たない。最後に(11c)に関しては、評価者の問題であるから、ルーブリックの信頼性・妥当性を高めるためには評価者の間で共通の認識が醸成される必要がある。そのためには、FDや評価者の研修などを通して「評価のトレーニング」の機会を持つ必要があると考えられる。

またルーブリックを作成し、それが評価対象に対して適切な評価をしているかについては常に検討する必要があるだろう。

謝辞：本研究を遂行するにあたってコメントを頂いた東洋学園大学泰松範行先生、竹内雅俊先生には記して感謝を申し上げる。また、2022年10月28日に行われた、オンライン国際学術会議 по японской филологии и методике преподавания японского языка «Японский язык в вузе:

актуальные проблемы преподавания»に参加しコメントをくださった先生方、学会運営をされていた、Румак 先生には多大な感謝を申し上げる。なお、本研究は2020~2022 年度東洋学園大学特別研究費「言語学の知見を生かした文章作成教育の開発」（代表：依田悠介）から助成を受けている。最後に、いうまでもなく、本論文に関する全ての責任に関しては、執筆者が負う。

参考文献

- 梶田玲子・岩田恭子. (2020). ルーブリック評価の実践に関する研究-Excel マクロシートの利用. 中村学園大学短期大学部研究器用 第 52 号
- 岡山大学教育開発センター. (2017). 成績評価の客観性と国際適用性を目指して. 岡山大学
- 白井利明・高橋一郎. (2013). 「よくわかる卒論の書き方 第2版」. ミネルヴァ書房
- 相馬伸一. (2014). 卒業研究評価ルーブリックの開発-学士課程における教育成果の可視化のために- 広島修道大論集 55 巻
- 脇田里子. (2016). ライティング・ルーブリックの実践. コミュニカーレ. 5 号
- _____. (2018). ルーブリックによるライティング評価とアセスメント. 村岡貴子他編『大学と社会をつなぐライティング教育』. くろしお出版.

**И.С. Ибрахим
Ё. Аракава**

**О разработке фонетического курса в ходе создания
новой программы преподавания японского языка в
СПбГУ: супрасегментная фонетика**

В ходе работы над новой программой преподавания японского языка на кафедре японоведения СПбГУ, необходимость создания которой диктует современная образовательная среда, осуществляется работа по созданию расширенного курса фонетики, отвечающего актуальным потребностям обучающихся на современном этапе. В этой связи встало несколько задач: во-первых, создать курс для начального уровня обучения, максимально адаптированный к преподаванию японского языка по аспектам – традиционный формат обучения на кафедре японоведения СПбГУ, который практикуется многие десятилетия. Во-вторых, при объяснении использовать терминологический аппарат, необходимый для углубленного понимания природы и характеристики как звуков, так и просодических явлений в японском языке, имея в виду аудиторию курса (в том числе филологов), которая потенциально сможет затем заниматься углубленными исследованиями фонетики японского языка. Кроме того, одна из поставленных задач предполагала выстраивание структуры курса таким образом, чтобы фонетика была непосредственно связана в сознании обучающихся как с письменностью, так и с грамматикой. Комплексное изучение фонетики предполагает также, что курс не ограничивается изучением сегментного фонетического состава языка, а уделяет достаточное внимание супрасегментному уровню.

Таким образом, основной целью курса стало создание комплексной основы системного усвоения фонетики в связи с другими аспектами языка (грамматикой, синтаксисом, письменностью) с тем, чтобы корректное произношение не определялось уровнем слуха обучающегося и простым подражанием, а было осознанным результатом системных знаний.

Говоря о потребностях новой образовательной среды, мы имеем в виду, в частности, следующее:

- необходимость использования результатов современных исследований по методике преподавания фонетики;
- необходимость синхронизировать процессы преподавания фонетики, иероглифики и грамматики, продиктованная преподаванием языка по аспектам;
- необходимость расширения учебного материала за счёт более глубокого изучения таких супrasegmentных характеристик речи, как: ритмическая организация речи, понятие моры, музыкальное ударение и тон, фонетическое слово, фразема и интонация.

Исходя из многолетнего опыта преподавания языка по аспектам, после обсуждения с коллегами мы сочли правильным синхронизировать процесс изучения звукового и морного состава японского языка с изучением письменности, а именно *годзюона* и *хираганы*. С учетом того, что на изучение *хираганы* уходит 8 часов, раздел сегментной фонетики также рассчитан на 8 часов с тем, чтобы процессы изучения шли параллельно. Кроме того, описание артикуляции отдельных звуков в разделе сегментной фонетики основан на порядке слоговой азбуки *годзюон*, поэтому параллельное изучение знаков *хираганы* и звукового её содержания может оказать синергетический эффект на запоминание материала. В ходе изучения звукового состава языка для работы в аудитории и дома,

целесообразно, помимо учебного пособия, использовать материалы упражнений разработанного на кафедре японоведения СПбГУ онлайн-курса «Японский язык для начинающих» на платформе «Открытое образование».

Раздел, посвященный супрасегментной фонетике, строится на основных теоретических положениях и построен по принципу расширения: от уровня фонетических слов или синтагм до уровня фразем, предложений и сверхфразовых единств (далее СФЕ).

В своих основных теоретических положениях мы, прежде всего, ориентируемся на позицию В.В. Рыбина, который писал, что «...адекватное описание японского музыкального ударения нельзя дать, не прибегая к понятию «мора» [6, с.180]. С объяснения понятия моры как минимальной единицы ритмической организации моры курс фонетики начинается, к нему мы снова возвращаемся, когда вводим в оборот понятие музыкального ударения и правило « $n+1$ », где n – число мор в слове, а $n+1$ – число возможных акцентных контуров. О море мы ещё раз вспоминаем, когда переходим к освоению ритмической организации предложений и СФЕ.

Теперь несколько слов о том, что мы понимаем под используемыми терминами, и какая между ними связь.

Говоря о фонетическом слове, мы имеем в виду синтагму. Хотя существует множество трактовок в литературе, мы понимаем под синтагмой минимальную единицу просодической организации речи и используем этот термин в трактовке Ф. де Соссюра А.А. Реформатским, то есть рассматриваем синтагму как двучленную структуру, в случае с японским языком состоящую из лексемы и служебного элемента (частицы или суффикса) [5, с.325].

Под фраземой мы подразумеваем минимальную единицу интонационной организации речи,

объединяющую слова в словосочетания за счет одного акцентного ядра, то есть падения тона.

В современной японской методологии преподавания супraseгментной фонетики, в частности ударения, принято придеривать простых для понимания «терминов» как *ямагата* (山型) и *окагата* (丘型). Под «*ямагата*» подразумевают слова и синтагмы с наличием акцентного ядра (то есть с падением тона), а под «*окагата*» - слова, и синтагмы с отсутствием акцентного ядра [3, с. 80-81]. Это, в принципе, соответствует двуступенчатой трактовке японского музыкального ударения, которая говорит о наличии регистровых различий низкий-высокий и высокий-низкий [1, с. 20]. Такая трактовка сильно упрощает классификацию частей речи по типам акцентных контуров (далее АК) и позволяет сформулировать правила акцентуации (постановки ударения) для больших групп слов. Так, например, исследователи пишут, что большинство глаголов и прилагательных относятся к типу *хэйбангата* (平板型) (безакцентные, с отсутствием ядра) или *накадакагата* (中高型) (с акцентным ядром в середине слова), за исключением двухморных слов, которые относят к группе *атамадакагата* 頭高型 (слова с акцентным ядром на инициальной море) [6, с. 82].

Раздел, посвященный супraseгментной фонетике, с точки зрения содержания можно разделить на две части: уровень синтагм и фразем и уровень предложений и СФЕ. Структуру курса после консультаций с коллегами, преподающими грамматику на первом курсе, было решено построить по принципу соответствия программе по грамматике для достижения синергетического эффекта освоения материала. Подобный подход был частично уже использован Л. Т. Нечаевой в её учебнике «Японский язык для начинающих. Часть 1» [4]. Используемая для

пояснений и упражнений лексика соответствует уровню N5-N4. Для практической работы в аудитории и домашней работы, помимо стандартных упражнений из учебного пособия на повторение и распознавание АК, эффективен онлайн-словарь ударения в японском языке OJAD.

На уровне синтагм рассматриваются следующие темы:

- типы акцентов существительных;
- модели акцентных контуров существительное + одноморные и двуморные частицы (падежные показатели);
- полупредикативные прилагательные + 7₂;
- типы АК предикативных прилагательных, изменения АК при словоизменении предикативных прилагательных;
- типы акцентных контуров глаголов по основам, изменения акцентных контуров при словоизменении глаголов по видам суффиксов.

На уровне предложений рассматриваются следующие темы:

- явление downstep по синтагмам (понижение регистра каждого последующего акцентного ядра);
- связь фразем с синтаксической структурой предложения – паузация;
- интонационное оформление коммуникативного типа предложения и актуального членения (интонация общего и специального вопроса; тема/рема/фокус)

Как мы уже писали выше, для систематизации правил акцентуации в японском языке существенное значение имеет классификация частей речи по типам акцентных контуров (далее АК). Помимо этого, необходимо понимать, что на позицию акцентного ядра и её изменение влияет и число мор в лексеме и присоединяемый служебный элемент, будь то падежная, выделительная или

ограничительная частица, суффикс или что-то ещё. В нашем курсе мы используем следующие классификации существительных, прилагательных и глаголов:

Классификация существительных по типам акцентных контуров (АК)

- Одноморные + показатель: по правилу n+1 имеют 2 типа АК

① Падение тона после первой моры: 火が、歯が、木が

② Повышение тона после первой моры: 日が、葉が、気が

- Двуморные+показатель: 3 типа акцента

① Существительные с ударением на первой море:

(箸) はしが、(牡蠣) かきが、(秋) あきが

② Существительные с повышением тона на второй море (безакцентные), с распространением высокого регистра на падежный показатель: (端) はしが、(柿) かきが、(空き) あきが

③ Существительные с подъёмом на второй море (акцентированные), в случаях, когда высокий регистр на падежный показатель не распространяется: (橋) はしが、(垣) かきが、(飽き) あきが

- Трёхморные существительные+показатель: 4 типа акцента

① Существительные с ударением на первой море: もみじが、たぬきが

② Существительные с ударением только на второй море (中高): たまごが、あなたが

③ Существительные с повышением регистра тона на второй и третьей море с распространением высокого регистра на падежный показатель (безакцентные): さくらが、わたしが

④ Существительные с повышением регистра на второй и третьей море (акцентированные) в случаях, когда высокий регистр на падежный показатель не распространяется: おとこが、むすめが。

Классификация предикативных прилагательных также основана на делении по числу мор, которое необходимо для определения числа возможных АК; а также на делении на акцентированные прилагательные, то есть те, в которых есть падение тона, а следовательно, и акцентное ядро, и безакцентные.

Классификация предикативных прилагательных по типам АК:

Двуморные прилагательные с АК *атамадака* (頭高) : ない、濃い。 Так, например, при присоединении суффиксов かった и ければ к таким прилагательным положение АЯ не меняется.

Трёхморные прилагательные делятся на:

- Безакцентные (*окагата* 丘型), по оценкам исследователей эта группа составляет всего 10% от всех прилагательных [7, с. 94]: あかい、くらい。

- Акцентированные с АЯ на 2 море (*ямагата* 山形) : しろい、たかい。

При присоединении суффиксов かった、ければ в безакцентных прилагательных появляется АЯ на море, предшествующей суффиксу: あかかった、くらければ。 В акцентированных прилагательных с АЯ на 2 море АЯ смещается на одну мору влево: しろい становится しろかった、たかい - たかければ。

Четырёхморные прилагательные делятся на:

- Безакцентные (отсутствует АЯ、丘型) : かなしい、あやしい。

- Акцентированные с АЯ на 3 море: たのしい、めでたい。

Для обеих групп АЯ будет приходиться на мору, предшествующую суффиксам. Например, для безакцентных: かなしい становится かなしかった, あやしい становится あやしければ. В прилагательных с АЯ на 3 море: たのしい становится たのしかった, а めでたい - めでたければ.

Классификация глаголов по типам АК

Глаголы делятся на безакцентные (丘 или 0 型) и акцентированные глаголы (山 или -2 型), независимо от числа мор. Для каждой из этих двух групп действуют свои правила сочетаемости с суффиксами. В частности, правила сочетаемости с суффиксом ない :

1. Группа безакцентных глаголов (глагол остаётся безакцентным, повышенный регистр распространяется на суффикс):

買う→かわない、着る→きない、行く→い

2. Группа акцентированных глаголов, изменения АК в которых происходит по правилу «-3»: はなす-->はなさない。

Правила сочетаемости с суффиксом ば

1. Группа безакцентных глаголов, изменения АК в которых происходит по правилу «-2»: あそぶ-->あそべば。

2. Группа акцентированных глаголов, изменения АК в которых происходит по правилу «-3»: あるく-->あるけば。

Правила сочетаемости с суффиксами ます и よう

Для обеих групп в этом случае действует единственное правило «-2»: あがる→あがります, あがる。

Правила сочетаемости с суффиксами て・で, た・だ

1. В группе безакцентных глаголов, повышение тона распространяется на суффиксы: 買う→かって, 着る→きて.

2. В группе акцентированных глаголов, изменения АК происходит по правилу «-3»: たべる→たべて、たべた、いそぐ→いそいで.

Таким образом, основываясь на классификации частей речи, мы можем вводить правила сочетаемости и акцентуации по мере добавления новой грамматике на занятиях по разговорному и грамматике, добиваясь такого же системного усвоения фонетических правил, как и грамматических в их взаимосвязи.

Ниже в качестве примера приведены темы курса фонетики для первых занятий, сгруппированные в порядке прохождения новых грамматических конструкций.

Тема 1. Понятие моры и ритма. Акцентуация существительных и местоимений. Интонация вопроса. (8 часов)

1. Понятие моры.
2. Понятие фонетического слова (=синтагмы)
3. Типы АК (акцент.контур) существительных.
4. АК синтагм существительное + падежный показатель は/も/の
5. АК фраземы типа указательное местоимение + существительное
6. АК фраземы типа СУЩ+СУЩ через の
7. АК вопросительных слов и АК общих и специальных вопросов

Тема 2. Классификация предикативных прилагательных по типам АК. АК синтагмы типа ПРИЛАГ+СУЩ

1. Типы АК предикативных и полупредикативных прилагательных

2. Изменение АК при присоединении суффиксов ない и な
3. Изменение АК при присоединении суффиксов くて и
4. АК синтагм типа: указательное прилагательное + существительное, прилагательное + существительное

ЛИТЕРАТУРА

1. Коори С., Нихонго-но дзёси, дзёдо:сируй-но акусэнтó. Итиран-то цукаивакэ, хэнка-но хо:ко:сэй (Ударение в служебных частицах и глаголах. Обзор и способы употребления, тенденции в изменении) в сб. Онсэй гэнго-но кэнкю: 14 (Речевые исследования 14), Осака: изд-во Осакского университета, 2020. – с. 13-24

2. Накагава Т., Накамура Н., Нихонго хацуон акутибити (Занятия по произношению в японском языке), Токио: Ask Publishing, 2010. – 142 с.

3. Накагава Т., Кихара И., Хирофуми А., Синахара А., Нихонго ханасиката торэ:нингу (Упражнения для развития навыков говорения на японском языке) Токио: Ask Publishing, 2015. – 103 с.

4. Нечаева Л. Т., Японский язык для начинающих. Часть 1, Москва: Московский лицей, 2019. – 344 с.

5. А.А. Реформатский, Введение в языковедение, Москва: Аспект пресс, 1998. – 536 с.

6. В. В. Рыбин, Фонетика японского языка, СПб: Гиперион, 2012. – 343 с.

7. Сиода Т., До:си, кэйё:си акусэнтó-о мэгуру гэндзё: (Ситуация с ударением в глаголах и прилагательных) в сб. НКХ хо:со: кэнкю:-то тё:са (научные исследования НИИ культуры вещания НКХ – август, 2016), Токио: издательство НКХ, 2016. – с. 82-96

8. <https://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>

**Учебное пособие по обучению грамматическим
конструкциям с избыточной вариативностью:
актуальность и критерии**

В настоящее время цель лингводидактики как науки об иноязычном образовании, согласно современной антропоцентрической парадигме, – это формирование и совершенствование языковой личности. Кроме этого, изучая язык и культуру другой страны, обучающиеся пересматривают родные язык и культуру, таким образом расширяя свой кругозор. Основным средством для достижения данных целей является учебник, воздействующая сила которого может варьироваться и обуславливаться самим процессом обучения [7,8,10].

Среди российских японистов уже не одно десятилетие особенно остро стоит проблема создания учебника по японскому языку для русскоговорящих: нет современного учебника по японскому языку для ВУЗов, направленного на развитие коммуникативной и межкультурной компетенции.

Японский язык и культура относятся к числу высоко контекстуальных, и это явление нельзя игнорировать при создании учебных пособий.

«Высококонтекстные культуры» – это культуры, в которых передаваемая собеседнику информация содержится не только в словах. Здесь многое остается недосказанным, поэтому, с одной стороны, фоновые знания национально-культурных особенностей носителей языка играют большую роль в межкультурном общении с японцами. С другой стороны, особенно важен подбор правильных слов и грамматических конструкций, которые должны правильно соотноситься с ситуацией общения, а

это зависит от многих факторов. Незнание подобных тонкостей приводит к непониманию со стороны собеседника [2].

Помимо контекстуальных особенностей употребления языковых единиц, в японском языке также существует проблема избыточной грамматической вариативности - способности грамматических конструкций изменять свое значение в различных контекстах [3, 4]. Обучение японскому языку является более успешным, если в процессе обучения учитываются коммуникативные цели и задачи [1], присутствует понимание того, как изменение контекста или факторов коммуникативной ситуации влияет на значение грамматической конструкции и особенности ее употребления.

Ведущая роль в освоении такого языкового материала отводится когнитивной деятельности студента, так как отраженные сознанием взаимоотношения между явлениями действительности и оценка этих явлений достаточно полно зафиксированы в языке [5].

В рамках проблематики данного вопроса необходимо обратить внимание на работы, посвященные языковой картине мира японцев. По мнению современных российских японистов, целесообразно применять лингвокогнитивный или когнитивно-коммуникативный подходы при обучении японскому языку, т.к. изучая японский язык, сложно иметь опору на иные языки и культуры из-за смешанной системы письма, особенностей грамматического строя и тесной связи языка и мышления японцев, отличающихся от европейской культуры [5, 6, 9].

Из-за избыточной вариативности японского языка и его высокой контекстуальности, на наш взгляд, возникает следующая **проблема**: при обучении японскому языку на начальном этапе многие грамматические конструкции вызывают трудности в процессе усвоения т.к.

использующиеся в процессе обучения российские учебники не всегда помогают обучающимся понять, как грамматическая конструкция соотносится с различными компонентами коммуникативной ситуации.

Исходя из этого, **цель** нашего исследования – подтвердить актуальность проблемы овладения грамматическими конструкциями с избыточной вариативностью в межкультурном общении на японском языке на начальном этапе в ВУЗе.

Наше исследование состояло из трех этапов:

- анализ российских УМК по японскому языку, используемых в ВУЗах на начальном этапе обучения;

- проведение анкетирования среди студентов языкового вуза, обучающихся на 2-ом и 3-ем курсах, с целью определить актуальность проблемы излишней вариативности грамматики японского языка, и понять, какие трудности могут быть вызваны этим явлением;

- проведение анкетирования среди преподавателей японского языка с целью определить потребности преподавателей при использовании УМК по японскому языку.

В ходе анализа УМК удалось выявить следующие методические проблемы российских УМК по японскому языку для ВУЗов:

- устаревшая лингво- и социокультурная информация в учебниках и пособиях;

- проблема выбора грамматической конструкции в процессе коммуникации (непонимание со стороны обучающихся, какую конструкцию лучше употребить в конкретных коммуникативных ситуациях):

- отсутствие контекстуальной информации, необходимой для более правильного понимания сферы употребления грамматической конструкции в момент коммуникации;

–линейное использование грамматических конструкций (отсутствие коммуникативного выбора и минимальное количество трудностей (постепенное добавление трудностей); тренируются навыки, но не уделяется внимание умениям);

–отсутствие коммуникативной ситуации в предложенных упражнениях.

В ходе анкетирования 76-ти студентов языкового вуза путем обработки статистических данных удалось подтвердить следующее:

–обучающиеся испытывают трудности с избыточной вариативностью грамматических конструкций в японском языке (52,6% опрошенных);

–обучающимся необходимы иллюстративные примеры, основанные на коммуникативных ситуациях (42% опрошенных) и на визуальных источниках (30% опрошенных);

–обучающиеся испытывают трудности с разграничением синонимичных грамматических конструкций японского языка и не могут корректно применять их на практике (примерно 75% опрошенных).

В ходе третьего этапа исследования, т. е. анкетирования 17-ти преподавателей японского языка, преподающих в языковых вузах, удалось установить следующие:

–превалирующая часть опрошенных преподавателей согласилась с тем, что давать дополнительную информацию об особенностях употребления вариантов грамматических конструкций в разных контекстах, не представленную в основном учебнике, на 1-м году обучения в ВУЗе необходимо (76% опрошенных);

–больше половины опрошенных сошлись на необходимости использования в процессе обучения

японскому языку аудиовизуальных материалов, видео материалов, наглядных материалов, упражнений на диалогическую речь (56% опрошенных);

– все опрошенные преподаватели используют в качестве дополнительных пособий японские издания, т. к. в них имеется аутентичный материал и множество упражнений на развитие коммуникативной компетенции.

Сопоставительный анализ анкетирования среди обучающихся и преподавателей, показал, что в отечественных УМК есть недостаток в:

- учебниках, содержащих аутентичные материалы;
- примерах, иллюстрирующих реальные жизненные ситуации;
- понятных и коротких объяснениях грамматики с указанием контекста употребления конструкций;
- наглядных материалах (таблиц, схем, картинок, видео);
- заданиях, направленных на развитие коммуникативных умений.

Таким образом, в ходе данного исследования мы убедились в актуальности проблемы обучения употреблению грамматических конструкций японского языка с избыточной вариативностью на начальном этапе языковой подготовки в ВУЗе, а также в необходимости использования когнитивно-коммуникативного подхода для решения этой методической проблемы. В связи с этим, мы предполагаем, что необходимо разрабатывать новые учебники и пособия, чем мы и планируем заниматься в дальнейшем.

ЛИТЕРАТУРА

1) Абэ, Х. Модель описания уровней владения японским языком как иностранным, разработанная Японским фондом / Х. Абэ, Г. О. Мисочко, В. А. Федянина // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2022. – № 3(47). – С. 130-140.

2) Вилкова А.С. Высококонтекстные и низкоконтекстные культуры / А.С. Вилкова. Текст : непосредственный // Наука. Образование и культура. – 2019. – № 3. – С. 49–51.

3) Дубровина С.Н. Вариативность как универсальное свойство языка / С.Н. Дубровина. Текст : непосредственный // Верхневолжский филологический вестник. – 2015. – № 3. – С. 44–48.

4) Лукина А.Е. Понятие «языковой вариативности» в отечественной и зарубежной лингвистической традиции / А.Е. Лукина. Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2014. – № 1. – С. 7–11.

5) Стрижак У.П. Когнитивная семантизация в восточной лингводидактике / У.П. Стрижак. Текст : непосредственный // Педагогика. – 2021. – № 9. – С. 73–86.

6) Сычева Е.С., Алпатов В.М. Язык – важнейшая часть культуры: интервью с Владимиром Михайловичем Алпатовым / Е.С. Сычева, В.М. Алпатов Текст : непосредственный // Концепт: философия, религия, культура. – 2021. – № 4 (20). – С. 214–219.

7) Тарева, Е. Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е. Г. Тарева // Проблемы теории, практики и дидактики перевода : сб. науч. тр. / отв. ред. В.В. Сдобников. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2011. – С. 237-244.

8) Языкова, Н. В. Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника / Н. В. Языкова Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 12–17.

9) Mizgulina M. N. Self-study book of the Japanese Language: theory and practice of development / M. N. Mizgulina, G. O. Misochko, V. A. Fedianina. – Текст : непосредственный // TSNI 2021 - Textbook: Focus on Students' National Identity, Москва, 20–24 апреля 2021 года. – Москва: ARPHA Proceedings, 2021. – P. 640–649.

10) Tareva, E. G. Intercultural content of a foreign language textbooks: Concept, texts, practices / E. G. Tareva, A. V. Schepilova, B. V. Tarev // XLinguae. – 2017. – Vol. 10. – No 3. – P. 246–255.

М. А. Кострова, А. Е. Лобков

Японская тема в просветительской деятельности Германа Германовича Генкеля

Отечественный ученый немецкого происхождения Г. Г. Генкель (1865–1940) закончил в 1890 г. с дипломом I степени Восточный факультет Санкт-Петербургского университета по разряду семитских языков. Он специализировался на древнееврейском языке и культуре стран Ближнего Востока. Еще при жизни его заслуги в гебраистике были отмечены в биографических справках в энциклопедиях Брокгауза и Ефрона [4; 6]. Научный труд ученый органично сочетал с педагогическим, переводческим, просветительским и литературным. При взгляде на его многочисленные работы (полная библиография трудов ученого отсутствует), становится очевидным, что Г.Г. Генкель был человеком большой эрудиции, отличался широкими взглядами на мировую

культуру и успешно использовал в своих занятиях культурно-исторический и сравнительно-исторический методы.

Генкелю довелось жить и работать в двух эпохах исторического развития нашей страны. Он встретил Октябрьскую революцию уже зрелым человеком и принял ее, попав, очевидно, под обаяние гуманистических идей, декларируемых новой властью. Ему, вероятно, импонировала идея создания системы народного образования и приобщения к знаниям и мировой культуре широких масс. Свидетельством признания заслуг Г.Г. Генкеля со стороны советской власти стало присвоение ему статуса персонального пенсионера РСФСР [8].

Обширное наследие Генкеля включает и две небольшие работы, посвященные культуре Японии: популярный очерк верований японцев «Боги Японии» (1904) и краткий обзор форм китайского и японского литературного творчества «Грёзы и думы Востока» (1926). Познания Г.Г. Генкеля в японской культуре носили самый общий характер, однако его обращение к японской тематике представляется неслучайным.

Ученый был старшим современником таких выдающихся японоведов, как Н. И. Конрад, Н. А. Невский и Е. Д. Поливанов, труды которых заложили основы отечественной школы японоведения и вывели ее на новый виток развития. Их труды свидетельствуют не только о любви к японскому языку и отличном владении им, но и о глубоком знании культуры и истории, стоящих за языком. Работы специалистов-японоведов были рассчитаны в первую очередь на хорошо подготовленного читателя. Недостатком книг Г.Г. Генкеля является, как уже говорилось, фактическое незнание самим автором японского языка. Их адресатом был самый широкий круг

читателей, самостоятельно пополняющих свой багаж знаний. Свыше 30 лет Г.Г. Генкель вел активную преподавательскую деятельность в учреждениях среднего и высшего образования Петербурга (Петрограда), Тифлиса, Батуми и Перми [8, с. 185–186], поэтому он понимал, как важно пробудить в учащихся тягу к знаниям. Не исключено, что и многие востоковеды первой половины XX века выбрали свою профессию благодаря прочитанной в школьные годы популярной книге, увлеченному своим предметом наставнику или иным впечатлениям юности.

Написанные доступным языком, книги Г.Г. Генкеля следует также рассматривать как важное средство формирования отношения российского общества к культуре Японии – страны, которая граничит с Россией и отношения с которой в разные исторические периоды характеризует то тесное сближение, то резкий разрыв. Появление этих книг во многом обусловлено историческим контекстом, так как в годы Русско-японской войны (1904–1905) и в первые годы советской власти (20-е гг. XX в.) в отечественной культуре можно отметить особый интерес к Японии: с одной стороны, как к стране сильного противника, с другой – как к потенциальному очагу нового революционного взрыва.

Нельзя сказать, что книги Г.Г. Генкеля находятся вне поля зрения исследователей. Так, указание на книгу «Боги Японии» нередко можно встретить в списках специальной литературы авторитетных научных изданий по культуре Японии, например, в книге С. А. Арутюнова и Г. Е. Светлова «Старые и новые боги Японии» (1968) или в комментированном издании перевода Е. М. Пинус свода мифов «Кодзики» (1993). А в списке литературы диссертационного исследования И. В. Безрукова «Нисида Китаро: сравнительный анализ японской и западной философии» (2010) указаны обе работы Г.Г. Генкеля.

Конечно, упоминание работ предшественников является этической нормой. Однако такое признание заслуг Генкеля в японоведении не должно вводить в заблуждение и в его конкретном случае говорит, скорее, о «формальной» научной вежливости, поскольку сами книги не становятся предметом критического рассмотрения или суждений об их научных достоинствах или недостатках.

Книга Г.Г. Генкеля «Боги Японии» вышла в апреле 1904 г. в издательстве П. П. Сойкина, известного своей огромной ролью в издании просветительской литературы. Иллюстратором выступил художник В. В. Муйжель (1880–1924). Подзаголовок книги «популярный очерк верований японцев» и большой по тем временам тираж в 3000 экземпляров говорят о том, что книга была предназначена широкой публике. Министерством народного просвещения она была внесена в список книг, допущенных для передачи в бесплатные народные читальни и для приобретения в библиотеки учебных заведений [9].

Трудно сказать, что послужило непосредственным толчком к обращению Г.Г. Генкеля к японской тематике, на первый взгляд далекой от области его научной деятельности. Думается, что здесь действовали сразу несколько факторов.

Г.Г. Генкель, поборник идеи распространения народных университетов и создания системы массового доступного образования, активно интересовался особенностями организации систем образования в разных странах. В 1906 г. в серии «Библиотека самообразования» издательства «Брокгауз и Ефрон» вышла книга Г.Г. Генкеля «Народное образование на Западе и у нас» (2-е изд. в 1911 г.). В ней содержится и очерк о системе народного образования в Японии, уровень которого Генкель оценивает довольно высоко. При написании очерка Г.Г. Генкель в основном использовал статьи

Л. Б. Хавкиной «Народное образование в Японии» (1904) и Д. М. Булова «Народное образование в Японии» (1904), а также ряд других источников [5, с. 38].

Возможно, что интерес к религии японцев возник во время работы Г.Г. Генкеля над переводом фундаментальной книги известного немецкого географа В. Сиверса «Азия», выпущенной в свет книгоиздательским товариществом «Просвещение» в 1905 г. В статье, посвященной Японии, В. Сиверс затрагивает вопросы климата, населения и экономики, но ограничивается упоминанием об имеющихся религиях и о своеобразном искусстве, предлагая читателям самим составить о них представление по гравюре «Храм последователей религии Шинто, в Никко» [10, с. 438].

Не исключено, что Г.Г. Генкель считал необходимым познакомить русского читателя с древней религией японцев, справедливо полагая, что «из того, во что верует какой-нибудь народ, часто нетрудно вывести заключение, каков он» [2, с. 3]. Сходные мысли о необходимости изучения религии как ключа к «духовной жизни народа» содержатся и в статье профессора Московской духовной академии С. С. Глаголева «Религия в Японии и Корее», опубликованной в 1904 г. в майском номере журнала «Вера и разум», практически одновременно с выходом в свет книги Г.Г. Генкеля.

Без сомнения, время появления книги Г.Г. Генкеля было охарактеризовано повышенным интересом ко всем сферам жизни страны, с которой Российская империя вела малопопулярную в обществе войну, причем этот интерес касался как политического устройства и географии, так и бытовых подробностей и религии «Страны восходящего солнца». Об этом свидетельствует растущий поток публикаций и книг по Дальнему Востоку, примером чему может служить анонс новинок в майском номере журнала

«Весы» за 1904 г. Только в издательстве Сойкина помимо книги Г.Г. Генкеля в 1904 г. были опубликованы еще две небольшие книги – П. Г. Ал-ова «Япония и Корея. Очерк государственного хозяйства, общественного строя, быта и военной организации», с приложенной картой военных действий, и А. В. Елисеева «В стране гейш. Из путевых впечатлений».

Интересно, что, адресуя свой труд широким массам, Г.Г. Генкель тем не менее ожидает, что читатель в состоянии уловить сходство японских мифов не только с древнегреческими, но и с еврейскими, вавилонскими и отчасти индийскими преданиями. В предисловии он упоминает, что сведения об исконной религии японцев содержатся в книге «Коики» («Записки о древней истории страны»). На самом деле, точнее было бы говорить о двух мифопоэтических сводах древних японцев – «Кодзики» и «Нихонги» (VIII в). Упомянув «Коики», Генкель в своем изложении японских преданий все же берет за основу не эту книгу, хотя она и могла быть доступна ему в переводе Б. Х. Чемберлена на английский язык («Ko-ji-ki», or «Records of Ancient Matters», 1882), а «Нихонги», вероятно, доступную ему в комментированном немецком переводе К. Флоренца [11]. Незнание ученым японского языка и использование зарубежных источников определили своеобразную транскрипцию японских имен и названий.

Одно из главных отличий между «Кодзики» и «Нихонги» заключается в том, что первый свод носит более целостный характер, в отличие от второго, содержащего порой несколько вариантов мифа. Приведем лишь один пример, свидетельствующий о том, что Г.Г. Генкель использовал «Нихонги». В предании о Гозусори и Гогодеми говорится, что два брата поссорились из-за потерянного рыболовного крючка и младший брат не знал, как ему «утомонить» капризного старшего брата:

«Однажды, гуляя по морскому берегу, он увидел дикого гуся, попавшего в сети. Бедная птица страшно билась, желая вырваться на волю. Гогодеми стало жалко гуся, и он помог ему высвободиться. Все это видел местный бог, которому так понравился поступок юноши, что он решился в свою очередь выказать ему чем-нибудь свое расположение» [2, с. 48–49]. По версии мифа в «Кодзики», морской бог Сио-цути-но ками оказал помощь просто из жалости к беде юноши. Но в одном из вариантов «Нихонги» помощь бога мотивируется именно добросердечным поступком Гогодеми по отношению к «дикому гуся» [11, с. 239].

В книгу «Боги Японии» автором были включены следующие сказания: 1. Предание о сотворении вселенной и первых божеств; 2. Предание об Изанаги и Изанами; 3. Предание об Укэмоти; 4. Театральное представление на небе; 5. Предание об Инаде и Сосаноо; 6. Предание об Оокунинуси и его восьмидесяти братьях; 7. Предание о том, как Оокунинуси был в преисподней и как он возвратился оттуда на землю; 8. Предание о Ниниги и его правлении на земле; 9. Предание о Гозусори и Гогодэми.

Список повторяет последовательность сказаний, включенных в первую часть свода «Нихонги» – «Век богов», – что может тоже служить косвенным доказательством использования именно этого источника. При этом пересказ мифов выполнен прекрасным живым языком, что в очередной раз показывает просветительский талант автора. Работа в целом не отличается выраженной системностью подачи материала, а характеризуется скорее занимательной и познавательной направленностью.

Если сам автор характеризовал японскую религию скорее положительно, отмечая ее жизнерадостный, хотя и несколько приземленный характер, то в рецензии Куджи (псевдоним грузинского литератора и актера

Ш. Н. Дадияни) в газете «Московские ведомости» содержалась резкая оценка японской религии: «Люди, могущие довольствоваться такою мифологией и не только в первые времена неразвитости и, так сказать, детства народов, но и теперь, когда они хвалятся, что сравнялись с самыми передовыми европейцами по своей цивилизации, такие люди безнадежно оскотинились». Далее рецензент утверждает, что из рассказов о японских богах «нельзя даже извлечь простой морали, составляющей неотъемлемую часть и суть всякой басни» [7, с. 5].

Во второй раз Г.Г. Генкель обратился к японской тематике в книге «Грёзы и думы Востока». Она была издана в 1926 г. в издательстве Сойкина тиражом 20 000 экземпляров. Книга представляет собой очерк культуры (литературы и философии) Японии и Китая.

Замысел книги зародился у Г.Г. Генкеля еще в 1924 г. и носил более широкий характер. В опубликованном в начале декабря 1924 г. рекламном объявлении журнала «Вестник знания» говорилось, что каждый подписчик в 1925 г. будет получать ежемесячно в качестве бесплатного приложения «научно-популярное сочинение, в общедоступной форме знакомящее читателей с прогрессом знания, техники и культуры». Под номером 8 значилась книга Г.Г. Генкеля «Грезы и думы Востока. Очерки литературы Персии, Японии и Китая» [1, с. 8]. Генкель был активным сотрудником «Вестника знания», выходившего под девизом «самодеятельность, самообразование, организованный творческий труд» в издательстве Сойкина.

Очевидно, что первоначальный замысел книги реализован не был, а сама книга была опубликована только в 1926 г., причем явно в спешке, что проявляется в ошибках, опечатках, отсутствии оформленных сносок и такой же причудливой транскрипции, как и в первой книге.

При составлении обзора японской литературы Генкель опирается на японские разделы из «Истории всемирной литературы» (1877) В. Р. Зотова и «Истории мировой литературы» (1910; рус. пер. 1913) К. Буссе, «Историю японской литературы» («A History of Japanese Literature», 1899) У. Дж. Астона и «Историю японской литературы» («Geschichte der japanischen Litteratur», 1906) К. Флоренца, очерки «Язык и литература Японии» (1904) Г. Востокова и «Японская литература» (1920) С. Г. Елисеева.

В предисловии говорится, что «Красный Октябрь» резко изменил отношение к странам Дальнего Востока: «Газеты ежедневно радуют нас сообщениями о культурном тяготении к нам наших азиатских соседей, и недалеко то время, когда седой, как лунь, Китай и молодая, энергичная, клокочущая жизнью Япония всецело войдут в круг наших интересов» [3, с. 3]. В заключение второй части, посвященной непосредственно Японии, Г.Г. Генкель называет японский народ «народом-загадкой» и пишет, что «Япония в области поэтической представляется всякому непредубежденному наблюдателю такую же логически загадочную и неясную, какую она является человечеству в области политической» [3, с. 4]. Далее он называет японцев «ярыми империалистами Дальнего Востока». В последних словах можно увидеть отражение «социального заказа» на создание популярного произведения о Японии именно в 1920-е гг.

Отбирая литературный материал для книги, автор делит его на ряд ведущих жанров, в рамках каждого жанра следуя хронологии, доходящей почти до современности (конец XIX в.). Вначале даны образцы повествовательного жанра. На примере сказки «Старуха и воробей» он говорит о противоречивом отношении японцев к «чужеземным влияниям». Строя дальнейшее изложение на контрасте традиции и современности, Г.Г. Генкель рассказывает о

реставрации Мэйдзи и о том влиянии, которое она оказала на дело книгоиздания и художественного перевода, и называет ряд важных для японской культуры имен. От краткой характеристики современной литературной жизни, автор возвращается к экскурсу в историю романа и повести (*моногатари*). Упомянув имена Мурасаки Сикибу и Сэй-сёнагон, автор переходит к описанию героического эпоса, особо отмечая такие его выдающиеся образцы, как «Гэйкэ-моногатари» и «Гэмпей-сэйсуики». Возникшие в XV–XVI вв. «незамысловатые отоги-дзоши» Генкель относит к разряду народных сказок и отмечает их влияние на происхождение «монологической драмы – *дзёрури*». Ихара Сайкаку получает звание «великого мастера народной литературы» и одновременно «жалкой посредственности» (последнее – за порнографию, которой, по мнению автора, изобилуют его произведения).

Отдельный фрагмент повествует о юмористической литературе, т. к., по словам Г.Г. Генкеля, в национальном характере преобладает юмористическое отношение к жизни, дремавшее, однако, «под спудом» пока Япония находилась под духовным влиянием Китая. При этом японский юмор кажется Генкелю чересчур натуралистичным. Так, Дзиппенся Икку «местами превращается в заправского порнографа» [3, с. 62].

Второй раздел посвящен драматическому искусству. Его легендарное происхождение Г.Г. Генкель возводит к священному танцу *самбашо*, «придуманному» буддийскими жрецами в IX в. для защиты от эпидемии. К этим «начаткам драмы» Г.Г. Генкель возводит и пьесы Но, которые он характеризует как «короткие, бедные действием и персонажами, серьезные драматические произведения, во многих отношениях напоминающие древнегреческие, античные трагедии» [3, с. 63]. Подбор аналогий из древнегреческого искусства при анализе

искусства дальневосточного в целом очень свойственен автору, имевшему глубокие познания в античной культуре. Упоминает Г.Г. Генкель и о «кёгенах» – веселых фарсах, которые сменяли на сцене серьезные пьесы Но. Вехами развития «настоящего, народного японского театра» становятся «плясовые, пантомимные драмы» *кабуки*, которые сначала превратились в «неприличнейшие фарсы», но затем, в XVII в. пережили расцвет, связанный с именем Хикамацу (sic!) Мондзаэмона. Завершает рассказ о драматическом искусстве описание коренного перелома, который японский театр переживает в последние десятилетия.

Третий раздел книги отведен японской поэзии. Автор отмечает, что «архаическая поэзия прошла через редакцию корейских и китайских грамотеев» [3, с. 67]. Вслед за К. Флоренцем, Генкель пишет о большом влиянии китайской поэзии на японскую лирику, подобному влиянию французских трубадуров на немецких миннезингеров. Поэтические турниры (*ута-авасэ*) способствовали падению лирики, так как «при любви японцев к формальной стороне поэзии, они развили и без того развитую у них склонность к риторике за счет содержания» [3, с. 74].

Подводя итоги обзору форм японского творчества, Генкель констатирует, что «японский народ, японец-трудящийся, рабочий очень далек от этой литературы», а в литературных памятниках «мы почти не улавливаем следа грез и дум японского простолюдина». Он говорит о «неотложной необходимости» «детально научно ознакомиться с грёзами и думами этих странных людей» [3, с. 79].

Пожелание Г.Г. Генкеля научного подхода к художественному творчеству японцев исполнилось в 1927 г., когда Ленинградский институт живых восточных

языков выпустил хрестоматию Н. И. Конрада «Японская литература в образцах и очерках». Она была призвана познакомить русского читателя с памятниками японской литературы, передающих дух исторических эпох Нара, Хэйан, Камакура, Муромати и Эдо. По замыслу Конрада, важно было не только воссоздать при переводе стилистические особенности каждого литературного памятника, но и сопроводить его историко-культурным очерком и литературоведческим комментарием.

В заключение хотелось бы отметить, что если обе книги Г. Г. Генкеля в научном плане малоценны, то их просветительская ценность сомнению не подлежит. Книги знакомят массового читателя с некоторыми культурными особенностями страны, с которой Россия, несмотря на общую границу, практически ничего не знала. Их появление тесно связано с историческим контекстом первой половины XX в., когда интерес двух стран друг к другу находился на подъеме, обусловленном событиями Русско-японской войны и надеждами советского правительства на победу мировой революции, в том числе и в Японии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вестник знания: Подписка на 1925 г. // Известия. 05 декабря 1924. – № 278. – С. 8.
2. Генкель Г. Боги Японии: Популярный очерк верований японцев / С илл. худ. В. В. Муйжеля. – СПб.: Изд. П. П. Сойкина, 1904. – 52 с.
3. Генкель Г. Г. Грезы и думы Востока. – Л.: Изд. П. П. Сойкина, 1926. – 80 с.
4. Генкель, Герман Германович // Энциклопедический словарь. Доп. т. Ia. – СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1905. – С. 530.
5. Генкель Г. Народное образование на Западе и у нас. – СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1906. – 153 с.

6. Кр<асный> Г. Генкель, Герман Германович // Еврейская энциклопедия. Т. 6. – СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1910. – Стб. 314–315.

7. Куджи. Боги Японии // Московские ведомости. 11 сентября 1904. – № 251. – С. 5.

8. Москальцова Е. А., Яшин В. А. Из семейного архива // Невский библиофил. – 2001. – № 6. – С. 183–200.

9. Одобренные издания // Книжный вестник. – 1904. – № 43. – Стб. 1240–1244.

10. Сиверс В. Азия / Пер. со 2-го перераб. нем. изд. Г. Г. Генкеля; под ред. А. Н. Краснова. – СПб.: Тип. кн. т-ва «Просвещение», [1905]. – XII, 758 с.

11. Japanische Mythologie. Nihongi “Zeitalter der Götter”. Nebst Ergänzungen aus andern alten Quellenwerken / Vorw., Übers. u. Komm. von K. Florenz. – Tokyo: Druck der Hobunsha, 1901. – IX, 341 S.

Кудряшова А.В.

К вопросу о методике преподавания иероглифики на продвинутом этапе обучения японскому языку

Данная работа посвящена анализу особенностей преподавания иероглифики на средних и старших курсах высшей школы. Цель преподавателя – активизировать и закрепить приобретенные студентами на начальном этапе (первый, второй и третий курсы) знания и навыки, и помочь на продвинутом этапе (четвертый курс бакалавриата, пятый курс специалитета или магистратура) быстрее и эффективнее усваивать новые иероглифы, а также новые или редкие чтения и значения изученных ранее знаков.

Среди основных проблем в изучении иероглифов на продвинутом этапе можно отметить следующие:

1. Большие объемы при усвоении – проблема запоминания большого количества иероглифов и лексики (до 100-120 знаков и 400-450 лексем в неделю).
2. Ошибки при написании или прочтении внешне похожих знаков – проблема различения иероглифов.
3. Путаница, основанная на омофонах (в одинаково звучащих словах, чаще всего, словах-канго).
4. Слабое представление об этимологии знаков и в общем об истории, культурных особенностях японского общества и менталитете японцев.

Работа с иероглифами в ходе семинарских занятий может быть самой разнообразной. Активно используются такие виды иероглифических упражнений, как:

1. Распределение иероглифов на группы по *он*-ным чтениям или ключам.
2. Определение иероглифа по *кун*-ным чтениям.
3. Распределение данных иероглифов по смысловым тематическим группам.
4. Поиск подходящего иероглифа для подстановки в слово при опоре на контекст.
5. Поиск подходящего перевода данного незнакомого слова, записанного знакомыми иероглифами.
6. Выбор из нескольких предложенных вариантов слов, записанных иероглифами, вариант, наиболее соответствующий в данном контексте.
7. Объяснение по-японски значения слова, записанного иероглифами.
8. Объяснение по-японски различия словоупотребления слов-омофонов, записанных разными иероглифами.
9. Поиск перевода иероглифических идиом *ёдзидзюкуго*, состоящих из четырёх знаков, и объяснение по-японски значения всего выражения.

Предлагаемые типы упражнений рассматриваются как базовые и могут быть дополнены другими способами усвоения знаков, опираясь на языковой материал того или иного объема.

На старших курсах активно повторяется и закрепляется обновленный иероглифический минимум «*Кайтэй дзэ:ё кандзи*» (改定常用漢字), состоящий из 2136 знаков. В 2010 году к основному списку в 1945 знаков было добавлено 196 дополнительных знаков, увеличивших объем иероглифического минимума [14], [15]. Поскольку на начальном этапе (1-3 курсы) основной упор делается на изучение базовых *кандзи*, дополнительно введенные 196 знаков зачастую оказываются как бы на периферии внимания учащихся. Поэтому на старших курсах основной упор предлагается сделать на усвоение новых, добавленных в минимум 196 знаков, а также на изучение редко встречающихся, малоупотребительных, сложных по начертанию, а также сложных чтений некоторых знаков.

Таковы, например, 虎猫 – «полосатая кошка», 桔梗 – «колокольчик (цветок)», 曖昧な – «смутный, неясный», 語彙 – «лексика», 洞窟 – «пещера», 頓挫 – «застой», 憧れ – «восхищение», 溺愛する – «страстно любить», 明瞭 – «ясный, отчетливый», 処方箋 – «рецепт (лекарственного препарата)», 象牙 – «слоновая кость, бивень», 的を狙う – «целиться в мишень», 爽やかな風 – «свежий лёгкий ветерок», 臼と杵 – «пестик и ступка» (в прямом и переносном значениях). (Иероглифы 虎, 梗, 曖, 昧, 彙, 窟, 頓, 挫, 憧, 溺, 瞭, 箋, 牙, 狙, 爽, 臼)

В качестве учебного материала предлагается использовать учебник «Дзэ:ё: кандзи-но кандзэн масута:» («Истинный мастер повседневного иероглифического минимума») [3], «Иероглифический минимум японского

языка в заданиях и упражнениях» Струговой Е.В. [9], а также учебно-справочное пособие Гуревич Т.М. «Японско-русский учебный словарь *ёдзидзюкуго*» [2].

Упражнения, приведенные в данных пособиях, помогают студентам сформировать активное знание базовых иероглифов, развить навыки чтения и письма редких иероглифов, входящих в иероглифический минимум. Хорошо зарекомендовали себя устные диктанты с предварительной подготовкой, которые предлагается писать после изучения отдельных «порций» лексических единиц из минимума. Этот вид работы требует от студентов умения записывать со слуха отдельные слова из предлагаемого контекста (фраз) в иероглифике с переводом на русский язык.

Данные иероглифические диктанты являются базовыми, то есть студенты их пишут еженедельно (примерно один раз в неделю). Объем изучаемого в неделю материала зависит от учебного плана и количества часов, отведенных на занятия языком вообще или посвященных конкретному аспекту. Так, например, в ИСАА МГУ на 4 курсе бакалавриата японского отделения на занятиях письменным (основным) аспектом практикуются еженедельные диктанты, включающие в себя 20-30 лексем, выбранных из 20-25 предложений. Желательно, чтобы среди слов и фраз в диктанте встречались пословицы, поговорки, устойчивые фразеологические обороты, сложные случаи чтения знакомых иероглифов, идиомы *ёдзидзюкуго*, этикетные фразы и выражения. В ходе подготовки к диктанту студенты не только изучают большой объем новых лексических единиц, но и закрепляют полученные ранее знания, а также знакомятся с информацией культурологического плана.

Еще один вариант работы – предлагать студентам самостоятельно вспомнить слова, в состав которых входят

иероглифы из дополнительного списка. Эффективными представляются упражнения на восстановление иероглифа как части слова-канго по чтению в цепочке слов с одинаковым он-ным чтением. При этом слова подбираются так, чтобы все иероглифы были разными. Например,

- 鉄っさく (鉄柵) **tessaku**
- 短ざく (短冊) **tanzaku**
- さく減 (削減) **sakugen**
- さく品 (作品) **sakuhin**
- 政さく (政策) **seisaku**
- さく夜 (昨夜) **sakuya**

Для хорошо успевающих студентов можно предлагать иероглифические упражнения на «сложные чтения» (*нандоку*). Например,

- 顔貌 (かおかたち) «овал лица»
- 斑猫 (はんみょう) «жук-бронзовик»
- 曾孫 (ひまご) «правнук, правнучка»
- 潮騒 (しおさい) «шум прибоя»
- 羅馬 (ローマ) «Рим»
- 参詣 (さんけい) «посещение храма», но 初詣 (はつもうで) «первое посещение храма в Новом году»

В качестве дополнительных материалов предлагается использовать различные учебные словари, учебники, списки иероглифов, составленные и изданные в Японии. Таковы, например,

1. «Кандзи кэнтэй. Иккю: -дзюн-иккю: (Пособие по изучению официально утвержденного списка иероглифов первого и повышенного первого уровня *иккю:* - *дзюн-иккю:*)» [4]
2. «Ситтэйру ё:-дэ, *хонто* ва сиранай! Матигай даракэ-но нихонго (Кажущийся знакомым, но *на самом деле*

неизвестный (!) пестрящий ошибками японский язык») [10]

3. «Нихон-дзин-но сиранай нихонго. Дориру 235 (Японский язык, неизвестный японцам. 235 упражнений)» [12]

4. «Тю:дзё:кю: нихонго гакуся мукэ. Офису-дэ цукау бидзинэсу нихонго 2300. For the Intermediate / Advanced Japanese language student. A Guide To Essential Business Japanese (Бизнес-лексика для изучающих японский язык на среднем и продвинутом уровнях. 2300 слов)» [11]

Подобные пособия представляются весьма полезными в качестве справочно-дидактического материала и для самостоятельной работы студентов. Кроме этого, на занятиях используется большое количество других иероглифических заданий в виде викторин или загадок, упражнений на подбор синонимов и антонимов (синонимичных или антонимичных знаков), составления деривативных цепочек, кроссвордов и т.д. Однако вся эта работа базируется на определенных положениях и правилах.

Положение 1

Первоначально студенты должны иметь четкое представление о таблице ключевых элементов. Желательно знать не только о самом факте существования таблицы, но и представлять себе семантику всех 214 или хотя бы большинства «сильных» ключей, так как это помогает более быстрому и качественному усвоению иероглифов. Также может оказаться полезным знание семантики тех элементов, которые не являются ключевыми, но встречаются как отдельные простые иероглифы или составные части сложных иероглифов. Таковы, например, элементы: 朱、有、丘、丙、申、亥 и т.д.

Положение 2

Иероглифы легче изучать не в произвольном порядке, а в порядке прохождения иероглифического минимума. Это помогает вести работу последовательно, чётко, систематически, включая возможность периодического возвращения к пройденному материалу и его повторения с целью закрепления. В результате такой подход дает четкую систематизацию знаний и упрощает процесс запоминания иероглифов.

Положение 3

При работе с иероглифами (помимо работы с отдельными знаками) предлагается повторять слова (*канго, ваго*), записываемые иероглифами, из которых они состоят. Таким образом, изучаются не просто отдельные иероглифы, но и лексика, что, в свою очередь, облегчает запоминание и усвоение иероглифов. Практика показывает, что подобные упражнения на повторение чтения лексем оказываются весьма эффективными.

Положение 4

Там, где это возможно или по желанию преподавателя, допускается использовать приемы мнемотехники. В этом помогает знание этимологии знака и его структуры. Преподаватель рассказывает о знаке и объясняет его структуру, опираясь на мнемотехнические приемы. Также можно использовать заранее подготовленные презентации и интернет-материалы для большей наглядности, что, в свою очередь, повышает заинтересованность и усиливает мотивацию студентов к изучению сложных иероглифов.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы у студента возникла яркая и наглядная ассоциация и сформировались нужные нейронные связи, а для этого сам образ должен быть достаточно объёмным и ярким.

Как правильно отмечает Стрижак У.П., «на следующем (то есть, уже на продвинутом) этапе...происходит включение образной памяти, что характеризуется использованием разнообразных мнемотехнических приемов, способствующих запоминанию значения иероглифа путем формирования образов». [8, с.84]

Положение 5

Преподаватель использует систему «подсказок» для помощи студенту и «подведению» его к правильному решению задачи. Например, при проведении иероглифического диктанта преподаватель намеренно японски разъясняет смысл особо трудных слов или описывает отдельный иероглиф и его структуру, помогая, тем самым, студенту опознать нужный знак и написать его. Те студенты, которые внимательно и тщательно готовились к диктанту, благодаря этим «подсказкам», способны быстро вспомнить правильный иероглиф и проверить сами себя. Это вызывает положительную эмоциональную реакцию студента, повышает уверенность в себе и закрепляет знания.

Для более успешного усвоения введенных в иероглифический минимум дополнительных 196 знаков нами была предпринята попытка проведения анализа структуры данного списка.

◆追加された字種 (196字)

挨曖宛嵐畏萎椅彙茨咽淫唄鬱怨媛艷旺岡臆俺苛牙瓦楷潰
諧崖蓋骸柿顎葛釜鎌韓玩伎龜毀畿臼嗅巾僅錦惧串窟熊詣
憬稽隙桁拳鍵舷股虎錮勾梗喉乞傲駒頃痕沙挫采塞埼柵刹
拶斬恣摯餌鹿叱嫉腫呪袖羞蹴懂拭尻芯腎須裾凄醒脊戚煎
羨腺詮箋膳狙遡曾爽瘦踪捉遜汰唾堆戴誰且綻緻耐貼嘲抄
椎爪鶴諦溺填妬賭藤瞳析頓貪井那奈梨謎鍋勺虹捻罵剝箸

汜汎阪斑眉膝肘阜訃蔽餅璧蔑哺蜂貌頰睦勃昧枕蜜冥麵冶
弥闇喩湧妖瘍沃拉辣藍璃慄侶瞭瑠呂賂弄籠麓脇

Анализ показывает, что среди данного списка выделяются определенные подгруппы, которые можно сформировать по следующим семантическим принципам.

1. Группа знаков, входящих в состав топонимов (названия префектур, городов, стран, имена собственные).
2. Группа знаков, входящих в состав лексики повседневного обихода (еда, посуда и т.д.).
3. Группа знаков, входящих в состав слов из лексики традиционной японской культуры (кимоно, промыслы, изящные искусства и т.д.).
4. Группа знаков, входящих в состав слов, связанных с эпистолярной традицией (написание писем, этикетные фразы и выражения и т.д.)
5. Группа знаков, входящих в состав слов, связанных с «негативными» явлениями
6. Группа знаков, входящих в состав слов, связанных с организмом человека (части тела, физиологические явления, болезни и т.д.)
7. Остальные знаки (не относящиеся в вышеперечисленным подгруппам)

Приведем несколько примеров на каждую из подгрупп (жирным шрифтом выделены знаки из списка дополнительных 196 знаков).

1) Топонимы, имена собственные: **韓国**、**岡山県**、**大阪府**、**栃木県**、**埼玉県**、**山梨県**、**茨城県**、**岐阜県**、**愛媛県**、**熊本県**、**鹿児島県**、**奈良**、**鎌倉**、**嵐山**、**亀山**、**近畿地方**、**佐藤**、**(羅馬)**

2) Бытовая лексика: 煎茶、急須、椅子、蜂蜜、土鍋、牛井、柿、餌、匂い、串焼き、麺類、風呂、手拭い、雑巾、隙間

3) Лексика, связанная с традиционной японской культурой: 鶴亀、振袖、着物の裾、襟芯、浄瑠璃、初詣、初釜、お稽古、葛菓子、餅、焼酎、長唄、歌舞伎、錦、駒、楷書、勾玉

4) Лексика, связанная с эпистолярной традицией: 挨拶、宛名、元旦、楷書、ご無沙汰、畏敬、冥福、紅葉の頃、睦月、弥生、遺言

5) Лексика, связанная с «негативными» явлениями: 怪しい、淫欲、羅刹、賄賂、闇、妬む、叱る、嫉妬する、傷痕、恣意性、凄まじい、貪る、憂鬱、拉致問題、乞食、羨ましい

6) Лексика, связанная с организмом человека: 膝、肘、喉、咽喉、甲状腺、顎、拳、唾、眉、瞳、頬っぺた、脊椎、骸骨、哺乳期、お尻、腫れる、脇、股に掛ける、痩せる、爪

Если подсчитать количество знаков из каждой группы, получится следующая картина. В первую подгруппу («топонимы») входит 20 знаков, во вторую («бытовая лексика») – 28, в третью («традиционная культура») – 23, в четвертую («эпистолярная традиция») – 13, в пятую («негативные явления») – 27, в шестую («организм человека») – 26 знаков.

Таблица 1. Распределение по семантическим подгруппам списка из 196 дополнительных знаков иероглифического минимума

Номер группы	Семантика группы	Иероглифы	Кол-во знаков
1	Топонимы, имена собственные	嵐茨媛岡鎌韓龜畿 熊埼鹿鶴藤栃那奈 梨罵阪阜	20
2	Бытовая лексика	挨椅俺瓦蓋柿巾串 隙鍵搗餌拭須煎誰 井鍋勺虹箸蜂枕蜜 麵呂籠麓	28
3	Традиционная культура Японии	唄艶楷葛釜玩伎龜 錦詣稽勾駒袖芯裾 膳旦耐鶴餅璃瑠	23
4	Эпистолярная традиция	挨宛畏楷潰頃沙撈 汰旦睦冥弥	13
5	Негативные явления	萎茨淫鬱怨乞痕刹 斬恣叱嫉腫呪凄羨 捉妬貪罵汜闇妖瘍 拉慄賂	27
6	Организм человека	膝肘喉咽腺顎拳唾 眉瞳頬脊椎骸哺尻 腫脇股瘦爪臆痕嗅 蹴瘍	26

7	(Не вошедшие ни в одну подгруппу)	暖彙旺苛牙諧崖毀 臼僅惧窟憬桁虎錮 梗傲挫采塞柵摯羞 懂腎醒戚詮箋狙遡 曾爽踪遜堆戴綻緻 貼嘲挾諦溺填賭頓 謎捻剝汎斑訃蔽璧 蔑貌勃昧冶喻湧沃 辣藍侶瞭弄	69
---	-----------------------------------	---	----

С учетом того, что некоторые знаки могут быть отнесены более чем к одной группе, общее число распределенных по вышеуказанным подгруппам иероглифов составит 127 знаков. Знаков, оставшихся вне распределения и не попавших ни в одну подгруппу, таким образом, остается всего 69.

Данное разбиение помогает усваивать знаки из дополнительного списка гораздо быстрее. Структурирование списка помогает логически проанализировать большой объем знаков (196 шт.) и выделить, с одной стороны, сравнительно легко запоминающиеся знаки и с другой стороны, напротив, особенно сложные знаки.

Таким образом, при изучении тех знаков, которые не относятся к этим шести подгруппам, студентам придется проявить старание и усердие более обычного, поскольку такие знаки менее частотны и реже встречаются в учебных материалах, появляясь лишь эпизодически. Однако уже одно то, что их количество более, чем в половину меньше всего объема (не 196, а 69), психологически облегчает задачу их усвоения. Также в качестве отдельного

упражнения можно предложить студентам самостоятельно определить семантический признак, на основании которого осуществляется выборка тех или иных иероглифов и распределение их по подгруппам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева Г.Н. Анализ структуры иероглифов и его использование в преподавании. // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Вып.19. М., Издательство «Ключ-С», 2019. С.39-48.

2. Гуревич Т.М. Японско-русский учебный словарь ёдзидзюкуго. – М.: Моногатари, 2011. - 144 с.

3. Дзё:ё: кандзи-но кандзэн масута: (Истинный мастер повседневного иероглифического минимума) // Токио: Хитоцубаси-сюппан, 1996. – 143 с.

4. Кандзи кэнтэй. Иккю: -дзюн-иккю: (Пособие по изучению официально утвержденного списка иероглифов первого и повышенного первого уровня иккю: - дзюн-иккю:) // Токио: Хитоцубаси-сётэн, 1999. – 298 с.

5. Кудряшова А.В. Практические аспекты преподавания иероглифики в контексте формирования профессиональных компетенций. // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Вып.17. М., Издательство «Ключ-С», 2018. С.121-128.

6. Кудряшова, А.В. Особенности преподавания японской иероглифики на старших курсах. // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Вып.7. М., ИД «Ключ-С», 2012. С. 79-86.

7. Кудряшова А.В. Элементы мнемотехники при обучении японскому языку на начальном и среднем этапах // Японский язык в вузе: актуальные проблемы

преподавания. Вып.23. Материалы научно-методической конференции, (октябрь, 2021 г.). Ответственный редактор Нечаева Л.Т. – М.: Издательство «Ключ-С», 2022, С.110-121.

8. Морино Т. Тю:дзё:кю: нихонго гакуся мукэ. Офису-дэ цукау бидзинэсу нихонго 2300. For the Intermediate / Advanced Japanese language student. A Guide To Essential Business Japanese (Бизнес-лексика для изучающих японский язык на среднем и продвинутом уровнях. 2300 слов) // Токио: Бондзинся, 1996. – 297 с.

9. Стрижак У.П. Основы теории и практики японской иероглифики. Практикум. – М.: Моногатары, 2012. – 144 с.

10. Стругова Е.В. Иероглифический минимум японского языка в заданиях и упражнениях. – М.: ВКН, 2015. – 128 с.

11. Такэхиса Ц., Хики М. Ситтэиру ё:-дэ, хонто ва сиранай! Матигаё даракэ-но нихонго (Кажущийся знакомым, но на самом деле неизвестный (!) пестрящий ошибками японский язык) // Токио: Дзицугё:-но нихонся, 2007. – 232 с.

12. Умино Н. Нихон-дзин-но сиранай нихонго. Дориру 235 (Японский язык, неизвестный японцам. 235 упражнений) // Токио: Мэдиа-фактори:, 2012. – 127 с.

13. Фельдман-Конрад Н.И. Японско-русский учебный словарь иероглифов. – М.: Русский язык, 1977. – 679 с.

14. Интернет-ресурс:
https://www.jtca.org/publication/jsg_book_kaitei.pdf (дата обращения: 06.01.2023).

15. Интернет-ресурс:
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai_10/pdf/kaitei_kanji_toushin.pdf (дата обращения: 06.01.2023).

16. Интернет-ресурс:<https://dictionary.sanseido-publ.co.jp/topic/joyo2010/list.html> (дата обращения: 06.01.2023).

Н.В. Кутафьева

Значение обусловленности и способы выражения в японских научно-технических текстах

Обучение пониманию и использованию научного стиля начинается достаточно поздно, на четвертом курсе бакалавриата, когда студенты освоили основные грамматические и синтаксические конструкции японского языка, а также различные способы выражения тех или иных значений. Поскольку каждый стиль речи характеризуется определенными признаками, необходимо познакомить студентов с характерными чертами научного стиля. Научная речь предназначена для адекватной передачи научной информации. Ее характерными признаками является логичность, связность, краткость, точность, обобщенность и отсутствие эмоциональности. Все указанные характерные особенности научной речи связаны со специальными средствами их выражения на уровне лексики, грамматики и синтаксиса.

Научно-технические статьи на японском языке можно разделить на две группы: статьи, связанные с техническими, и статьи, связанные с гуманитарными науками. В данной работе мы рассмотрим особенности технических статей, и частности, способы выражения значения обусловленности, широко используемого в технических текстах. Как правило, такие характеристики как, логичность и связанность текста непосредственно связаны со сложноподчиненными предложениями, в

которых четко выражены отношения между частями предложения. Тем не менее, простые предложения также достаточно часто используются в технических статьях.

Изучение стилей японского языка в России началось с работы А.А.Холодовича «Синтаксис японского военного языка» (1937). Затем были изданы работы по техническому переводу С.М.Шевенко «Анализ японских патентных текстов» (1969) и «Пособие по переводу японских научно-технических текстов» (1974), Н.И.Фельдман-Конрад, М.С.Цын «Учебник научно-технического перевода. Японский язык» (1979), работы по стилистике японского языка И.Жуковой «Стилистика японского языка» (2002) и Н.В.Кутафьевой «Японский язык. Структура научно-технических текстов» (2006).

Следует обратить внимание студентов на то, что анализируемое значение обусловленности характерно для научного текста, поскольку все описываемые явления рассматриваются не отдельно, а во взаимосвязи друг с другом. Общее значение обусловленности может быть не дифференцировано, но понятно из контекста, а может быть дифференцировано и представлено своими частными значениями: условие, причина, следствие, цель и уступка. Значение обусловленности может быть выражено как в простом предложении, так и в сложном предложении.

В простом предложении наиболее распространенными способами выражения недифференцированного значения обусловленности являются падежный показатель てだ и послелог によって (による , により) *ни ёттэ* (*ни ёру*, *ни ёри*).

Показатель てだ выражает условно-временное значение.

Пример 1. 弱い加熱で白燐は赤燐に変わる。 *Ёвай канэцу-дэ хакурин ва сэкирин-ни кавару*. «При нагревании белый фосфор превращается в красный фосфор».

Перед показателем *で* *дэ* могут употребляться существительные типа *存在 сондзай* «существование», *条件 дзё:кэн* «условие» или конкретные существительные с числительными, которые описывают условие протекания действия.

Условно-временное значение может совмещаться с локальным значением.

Пример 2. 暗化で反応がおこらない。 *Анка-дэ ва, ханно: -га окоранай.* «В темноте реакция не начинается».

Послелог *によって* выражает общее значение обусловленности (зависимости), конкретное значение зависит от контекста, и становится понятным при сопоставлении значения именной группы, стоящей перед послелогом, со значением сказуемого. По значению послелог *によって* *ни ёттэ* соответствует русским союзам и служебным словам «в зависимости от», «благодаря», «в силу», «вследствие», «при условии, что», т.е. выражает отношения причины, причины-следствия и условия-времени. Общее значение обусловленности также может быть представлено частными значениями.

Пример 3. 物体の運動速度の変化はほかの物体の作用によって起こる。 *Буттай-но ундо:-сокудо-но хэнка ва хока-но буттай-но саё:-ни ёттэ окуру.* «Изменение скорости тела происходит под действием другого тела». В данном предложении послелог *によって* *ни ёттэ* «под действием, под влиянием» имеет значение стимулирующей обусловленности. Существительные, стоящие перед послелогом *によって* *ни ёттэ*, обозначают стимул, который приводит к изменению.

Пример 4. 分子生物学の発展によって誘導の因果関係は明らかにできるようになった。 *Бунси-сэйбуцугаку-но хаттэн ни ёттэ ю:до:-но инга канкэй ва акиракани дэкиру ё:ни натта.* «Благодаря развитию молекулярной биологии

стало возможным выяснить причинно-следственные причины индуцирования». В данном примере послелог *によつて* *ни ёттэ* «благодаря» имеет значение результативной обусловленности. Существительное, стоящее перед послелогом *によつて* *ни ёттэ*, имеет значение процессуальности и одновременно результативности.

Пример 5. 水は圧力と温度によつて三態に変化する。
Мидзу ва ацурёку то ондо ни ёттэ сантай-ни хэнка суру.
«Вода в зависимости от давления и температуры преобразуется в три состояния». Характеристики объекта изменяются в зависимости от условий, описанных в предложении. Послелог *によつて* *ни ёттэ* «в зависимости от» имеет значение обусловленного соответствия.

Есть случаи, когда связь не может быть уточнена как причина, условие или следствие. Кроме того, поскольку для научно-технического текста актуально условно-временное значение, то к недифференцированному значению обусловленности добавляется еще и временное значение.

Пример 6. 地球の加熱は放射性元素の崩壊の際の熱の放出によつて起こる。
Тикю:-но канэцу ва хо:сясэй-гэнсо-но хо:кай-но сай-но хо:сюцу ни ёттэ окору.
«Нагревание Земли происходит в результате выделения тепла при распаде радиоактивных элементов». Послелог *によつて* *ни ёттэ* «при» имеет комплексное недифференцированное значение обусловленности.

Далее рассмотрим частные значения обусловленности: условие, причину, следствие, цель, уступку.

Условное значение выражается в научно-технических текстах с помощью сложноподчиненных предложений с помощью союзов *とすれば* *то сурэба*, *とすると* *то суру то*, *とするとき* *то суру токи*, *とき* *токи*, *場合* *бааи*, *場合*

には *бааи ни ва*. При этом условие нередко сочетается с выдвигаемой гипотезой. В научно-технических текстах действуют следующие правила.

Если перед союзом стоит связка *である дэару*, она сокращается, например: *電流が一定であるとすれば* → *電流が一定とすれば* *дэнрю:-га иттэй дэару то сурэба* → *дэнрю:-га иттэй то сурэба* «при условии, что ток является постоянным».

Если перед союзом используется канго со служебным глаголом *する суру*, то *する суру* сокращается, например: *展開するとすれば* → *展開すれば* *тэнкай-суру то сурэба* → *тэнкай-сурэба* «при развертывании»

Пример 7. *質量を無視すれば、慣性項は 0 となる。*
Сицурё:-о муси-сурэба, кансэйко: ва 0-то нару. «Если игнорировать массу, инерция становится равной 0».

Для выражения условно-временного значения в простом предложении используется послелог *において ни ойтэ*.

Пример 8. *落下運動においては、加速度が重力によって生じる。*
Ракка-ундо: ни ойтэ ва, касокудо-га дзю:рёку ни ёттэ сё:dziру. «При падении тела ускорение вызывается силой тяжести». Перед послелогом *において ни ойтэ* могут стоять существительные-канго, соотносимые с глаголом.

При изучении средств выражения причины в сложноподчиненных предложениях японского языка студентам следует указать, что по сравнению с причинными союзами, использующимися в обычных текстах, такими как *から кара* «так как», *ので нодэ* «так как», *ため тамэ* «из-за, вследствие», *せいで сэйдэ* «из-за, вследствие (с плохим результатом)», *おかげで окагэдэ* «благодаря» и др., в технических текстах используются только некоторые из них, а именно *ので нодэ* «так как»,

ため *тамэ* «чтобы; вследствие», (こと) により (*кото*) *ни ёри* «на основании» и служебное слово 結果 *кэка* «результат». Для связи двух предложений могут использоваться словосочетания *このため* *коно тамэ* «поэтому», *これより* *корэ ёри* «на основании этого», *この結果* *коно кэка* «в результате», соединяющие причину, описанную в первом предложении, и результат, описанный во втором предложении.

Пример 9. 剛性が不足した結果 (不足しているため)、固有振動数を高めることができない。 *Го:сэй-га фусокусита кэка (фусокуситэ иру тамэ) кою:-синдо:-су:-о такамэру кото-га дэкинай*. «В результате того, что твердость недостаточна, невозможно увеличить количество вибраций».

Для выражения причинно-следственного значения в простом предложении используется послелог *のため* *ни* «из-за, вследствие» или, если причина значительно предшествует следствию во времени, *故* *ко юэ-ни* «поэтому, по этой причине». Сказуемое, как правило, выражает происходящее изменение.

Пример 10. アーク中では高温のために様々な化学反応が起こる。 *А:кютю:- дэ ва ко:он но тамэ ни самадзамана кагаку ханно:-га окуру*. «В дуге под действием (в результате действия) высокой температуры начинаются разнообразные химические реакции».

Для выражения цели используется послелог *のため* *ни* «для», сказуемое при этом выражает значение использования или необходимости.

Пример 11. 比較のために窒素分子の吸着座席数を測定した。 *Хикаку но тамэ ни тиссо-бунси-но кю:тяку-дзасэки-су:-о сокутэйсита*. «Для сравнения измерили количество адсорбционных мест у молекулы азота».

При изучении средств выражения уступки, т.е. значения обратной обусловленности, определили, что в технических текстах не используются такие союзы как *のに* *нони*, *けれども* *кэрэдомо*, *わりに* *варини*, *くせに* *кусэни*, а также сочетание деепричастия *-て-тэ* с частицей *も* *мо* со значением «несмотря на». В сложноподчиненных предложениях используются союзы *とはい* *то ва иу* *мононо* «все-таки, тем не менее» и *とはい* *то ва иэ* «хотя, тем не менее», при этом сказуемое главной части предложения стоит в отрицательной форме. Кроме того, используются союзы *ものの* *мононо* «несмотря на» и *にもかかわらず* *ни мо какаварадзу* «несмотря на», при этом сказуемые в обеих частях предложения семантически являются антонимами. Между двумя предложениями используется союз *しかし* *сикаси* «однако».

Пример 12. 試薬を変えたにもかかわらず、収率向上に効果はなかった。Сякү-о каэта нимо какаварадзу, сю:рицу-ко:дзэ:-ни ко:ка ва накатта. «Несмотря на то, что изменили реактив, эффект в повышении производительности отсутствовал».

В простом предложении используются послелогои *にもかかわらず* *нимо какаварадзу* «несмотря на» и *に逆らって* *ни сакараттэ* «вопреки».

Пример 10. 液体と気体の違いにもかかわらずそれらの運動の法則の内のいくつかは同じである。Экитай то китай-но тигаи нимо какаварадзу сорэра-но ундо:-но хо:соку-но ути-но икуцу ка ва онадзи дэ ару. «Несмотря на различия между жидкостями и газами, некоторые из законов их движения являются одинаковыми».

Итак, мы рассмотрели способы выражения значения обусловленности в японских научно-технических текстах.

При работе со студентами следует обратить их внимание на следующие важные моменты:

- рассмотреть особенности языка научно-технических текстов;

- указать на то, что не все способы выражения некоторых значений, существующие в японском языке, используются в научных текстах;

- обратить внимание на то, что средства выражения одного и того же значения в простом и сложном предложениях могут различаться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жукова И. Стилистика японского языка. – М.: Восточная литература. – 2002.

2. Кутафьева Н.В. Японский язык. Структура научно-технических текстов. – Новосибирск: НГУ. – 2006.

3. Фельдман-Конрад Н.И., Цын М.С. Учебник научно-технического перевода. Японский язык. – М.: Военное издательство Министерства обороны СССР. – 1979.

4. Холодович А.А. Синтаксис японского военного языка. – М.: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР. – 1937.

5. Шевенко С.М. Анализ японских патентных текстов. – М.: Наука. – 1969.

6. Шевенко С.М. «Пособие по переводу японских научно-технических текстов». – М.: Наука. – 1974.

Комплекс дидактических материалов для формирования аутентичного речевого поведения

В данной статье описываются авторские коммуникативные задания, используемые в рамках психолингвистического эксперимента «Влияние методики преподавания иностранного языка и когнитивных функций на эффективность обучения» (2021-2023 гг.).

Метод

- Набор испытуемых (18-40 лет, без опыта изучения японского языка).
- Первое тестирование когнитивных функций (управляющие функции, память, фонематический слух и т.д.).
- Дистанционное обучение японскому языку в течение 9 месяцев в 4 группах (2 экспериментальных и 2 контрольных).
- Экзамен по японскому языку, который проводит носитель языка.
- Второе тестирование когнитивных функций.
- Дистанционное обучение японскому языку в течение 9 месяцев в 2 экспериментальных группах.
- Третье тестирование когнитивных функций.
- Анализ данных.

Обучение

- Дистанционный формат (2 урока в неделю, каждый длительностью по 60 минут).
- Обучающиеся принимают участие в онлайн-мероприятиях с носителями языка. Мероприятия

проводятся 1 раз в неделю (встреча по обмену «Спутник», руководитель – Харука Кагата, выступления с докладами «Koukishin», руководитель – Анна Лебединец)

- Используется учебно-методический комплекс «Magugoto» (уровень A2-1) и авторские коммуникативные задания (Анна Лебединец, Харука Кагата).

Авторские коммуникативные задания

Трудности, возникающие у обучающихся при общении с носителями языка на онлайн-мероприятиях, были разделены на лингвистические и «содержательные». Примерами лингвистических проблем [2, 10] могут служить малый словарный запас и недостаточная сформированность навыка построения сложных предложений. Для описания «содержательных» проблем будет использован термин «фрейм». Фрейм — когнитивная структура схематизации опыта [4, с. 24-25]. В ряде исследований [4, 5, 15, 19, 21, 22] раскрывается целесообразность изучения языкового материала непосредственно в контекстах различных социальных ситуаций («фреймов»). Данный подход широко используется в практике преподавания иностранных языков [1, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 22, 24], в частности в коммуникативной методике, в которой подбор изучаемой лексики и грамматики основывается на анализе потребностей обучающихся. В созданных для эксперимента коммуникативных заданиях собранный вышеописанным образом языковой материал подается в виде фрейма – многовариантного сценария, алгоритмизирующего действия в рамках конкретной социальной ситуации. Также, во время изучения фреймов, внимание обучающихся фокусируется не только на освоении языковых средств, но и на невербальных

аспектах коммуникации, достаточно сильно отличающихся от привычного для них языка тела [12, с.7-9; 20].

Такая алгоритмизация позволяет обучающимся, испытывающим трудности в общении в рамках некоторых фреймов (например, «светская беседа с малознакомыми людьми» в противопоставление более привычному фрейму «общение с друзьями»), преодолеть коммуникативный барьер, а также минимизирует количество ошибок, связанных с ошибочным фреймированием («misframing») [3 (с. 604-608)], когда обучающийся реализует коммуникативные цели, используя культурно-специфические фреймы своей культуры, воспринимающиеся неадекватно в рамках изучаемой культуры.

Примеры алгоритмов

1.«Светский разговор»

Во многих культурах существует понятие «светский разговор» [17, 18, 23]. Цель такого общения состоит преимущественно в выполнении фатической функции языка [23]. В японской культуре в качестве светского диалога выступает разговор о погоде, непосредственно связанный с повседневной жизнью собеседников [17, 19].

В упражнении ниже представлен небольшой пример, за которым следует алгоритм диалога: 1) приветствие; 2.1) погода и ситуация, которая связана с этой погодой; 2.2.) погода в предыдущие дни; 3) обсуждение актуальных событий собеседников (работа, учеба, праздники).

じゅんばん
順 番

1.	おはようございます	こんにちは	こんばんは
----	-----------	-------	-------

きょうのてんきとけふのよてい
今日の天気と今日の予定

2.1	は 晴れですから	くも 曇りですから	あめ 雨ですから	ゆき 雪ですから
	公園を散歩しようと思います・ ピクニックをしようと思います		洗濯ができません	雪だるまを作りたい です
	友達と出かけようと思います・ そとで体操をしようと思います・ モスクワのまちを歩こうと思います		学校に行く時靴がすごく 濡れました	雪合戦をしたいと思 います
			てんき わる 天気が悪いから	
			ずっと家にいます	
			家でごろごろします	

1.«Техника переспроса»

В случае непонимания при общении с носителями языка обучающиеся склонны использовать английский или русский языки. Чтобы помочь им научиться разрешать трудности в общении на японском языке, мы разработали систему вопросов и ответов.

Одним из базовых приемов является просьба перефразировать свое сообщение (каждая реплика представлена в нескольких вариантах, различающихся уровнями вежливости). Пример задания:

Что имеется в виду?		
っていうと?	といいますと	とおっしゃいますと・・・
それって、どういうこと?	それは、どういうことですか。	それは、どういうことでしょうか。
それってどういう意味?	それは、どういう意味ですか。	それは、どういう意味でしょうか。 どういう意味でおっしゃっているか教えていただけますか。

2.1. Вопрос от частного к общему

В случае, когда обучающийся лишь частично понимает то, что ему сказали, бывает целесообразно удостовериться, что тематика сообщения определена верно. Например, обучающийся смог понять отдельные слова и

словосочетания («песня», «музыкальные инструменты», «исполнять»). Чтобы удостовериться в верности своего понимания, можно воспользоваться нижеследующими вопросами:

Это – вопрос о музыке?		
~のこと聞いてる? ~について聞いてる? 例1) A:何が好き? B: え、音楽のこと聞いてる? A: うん。	~のしつもんですか 例) それは音楽についての質問ですか。	~についての質問でしょうか。 ~についての質問ということではよろしいでしょうか。 ~についての質問ということではよろしかったでしょうか。

2.2. Вопрос от общего к частному

Такие типы вопросов используются в случае, когда обучающийся понимает общую тематику сообщения, но нуждается в дополнительных деталях.

Например?		
バンドって、たとえば何?	「バンド」ということは・・・例をあげてくださいませんか。/ いただけませんか。	「明るい色」といいますのは・・・例をあげてくださいませんか。/ いただけませんか。

2.3. Вопрос о принадлежности объекта к одному из нескольких множеств

В случае, когда носитель языка использует заимствованное название (например, имя популярной корейской музыкальной группы) бывает сложно определить, к какому множеству принадлежит объект. В этом случае можно использовать следующие вопросы:

「Название」って、～?～?	「Название」は ～～ですか。それとも ～～ですか。	「Название」は ～～でしょうか。それとも ～～でしょうか。
「クイーン」って映画? (それか/それとも) ミュージシャン?	例) 「クイーン」は映画のタイトルですか。ミュージシャンの名前ですか	「ハッサン」はお客様のご名字でしょうか。それともお名前でしょうか。

1.«Комментарий»

Фрейм «Комментарий» используется во время секции вопросов, идущей после устных докладов на онлайн-мероприятиях с носителями языка, а также для взаимодействия в социальных сетях.

Я бы хотел узнать о ___ подробнее, Вы не могли бы подсказать книги или сайты?	～～について、詳しく知りたいんですが、おすすめの本やサイトはありますか。
Четко структурировано.	しっかりした内容でした。
Подробная информация.	内容が詳しくてよかったです。

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессонова Е.Ю. Об использовании единого учебного материала в рамках различной учебной нагрузки. Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания материалы 2-ой международной научно-практической конференции. Выпуск 21. Москва, 2020 — С. 10-16.

2. Быкова С.А. Роль синонимов в овладении японским языком и методика их изучения. Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания материалы 2-ой международной научно-практической конференции. Выпуск 21. Москва, 2020 — С. 40-48.

3. Гофман И. Анализ фреймов. Эссе об организации повседневного опыта. М.: Институт социологии РАН, 2003. — С. 604-608.

4. Дегтярева А.В. Обучение японским реалиям в формате дискуссионного клуба (с привлечением японских студентов). Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Материалы международной научно-практической конференции. Вып. 19, 2019 — С. 58-63.

5. Деркач А.В. Парадигма роста мотивации в ходе подготовки студентов вуза к межкультурному общению на

японском языке. Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Материалы международной научно-практической конференции. Вып. 19, 2019 — С. 64-70.

6. Киктева М.М. Проектная деятельность в обучении японскому языку. Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Материалы международной научно-практической конференции. Вып. 19, 2019 — С. 82-94.

7. Корчагина Т.И. Адаптация методов преподавания японского языка к современным условиям. Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания материалы 2-ой международной научно-практической конференции. Выпуск 21. Москва, 2020 — С. 104-112.

8. Корчагина Т.И. Обучение японскому языку на неязыковых факультетах МГУ. Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Материалы международной научно-практической конференции. Вып. 19, 2019 — С. 95-102.

9. Раздорская Н.В. О некоторых особенностях использования информационно-коммуникативных технологий при обучении японскому языку в магистратуре неязыкового вуза. Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Материалы международной научно-практической конференции. Вып. 19, 2019 — С. 168-176.

10. Румак Н.Г. Вспомогательные средства выражения грамматических значений. Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Материалы международной научно-практической конференции. Вып. 19, 2019 — С. 177-182.

11. Савинская А.В. Использование интернет-ресурсов в процессе создания дидактических материалов по японскому языку. Японский язык в вузе: актуальные

проблемы преподавания. Материалы международной научно-практической конференции. Вып. 19, 2019 — С. 257-272.

12. Тумаркин П.С. Жесты и мимика японцев. М.: Рус. яз., 2001. — С. 7-64.

13. Федянина В.А., Деркач А.В., Мизгулина М.Н. Проектирование языкового портфеля для изучающих японский язык (уровни А1 и А2). Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. № 4 (44). — С. 92-100.

14. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания НЗЛ, 1988. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. — С. 24-25.

15. Brown, G., and Yule, G. Teaching the Spoken Language: An approach based on the analysis of conversational English. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1983

16. Deller, S. Lessons from the Learners: Students-generated activities for the language classroom. Harlow, Essex: Longman. 1990.

17. Endrass, B., Nakano, Y., Lipi, A. A., Rehm, M., & André, E. Culture-Related Topic Selection in Small Talk Conversations across Germany and Japan. Lecture Notes in Computer Science, 6895, 2011 — p. 1-13.

18. Endrass, B., Rehm, M., Andre, E.: Planning Small Talk Behavior with Cultural Influences for Multiagent Systems. Computer Speech and Language 25(2), 2011 — p. 158–174.

19. Gregory M., Carroll S.. Language and Situation: Language Varieties and Their Social Contexts. London: Univ. of Leeds. 1978.

20. Koda, T., Ruttkay, Z., Nakagawa, Y., Tabuchi, K.: Cross-Cultural Study on Facial Regions as Cues to Recognize Emotions of Virtual Agents. In: Ishida, T. (ed.) Culture And Computing. LNCS, vol. 6259, Springer, Heidelberg. 2010 — p. 16–27.

21. Sampson R. Complexity in second language study emotions. New York: Routledge, 2023 — p. 43-54.
22. Savignon, Sandra J. Teaching for communication. AATF. National Bulletin, 2, No.2 Nov. 1976 — p. 11-19.
23. Schneider, K.P.: Small Talk: Analysing Phatic Discourse. Hitzeroth, Marburg. 1988.
24. Singer, M. Intercultural Communication: A perceptual approach. NJ.: Prentice Hall. 1987
25. Traxler M. Handbook of Psycholinguistics London: Elsevier, 2006 — p. 21-61, 377-403.

М.Н. Мизгулина

О важности развития различных типов памяти при обучении японскому языку

В условиях изменения информационной и технологической среды и информационного перенасыщения происходит трансформация когнитивных функций мозга, в частности, восприятия и памяти. Причиной этих трансформаций становится тот факт, что обучающиеся имеют мгновенный доступ к программам, распознающим любые языки и предлагающим все более достоверный и точный перевод любых текстов. Подрастающие поколения (родившиеся после 1995 г.) обладают специфическими особенностями восприятия и памяти, так называемой «гуглизацией мышления», позволяющей, например, быстро определять главный визуальный объект на мониторе, при этом запоминая полноценно не саму информацию, а только место ее хранения [7, с. 120]. Как пишет Э. Тоффлер о поколении с клиповым мышлением: «они залпом глотают огромное количество информации» [12, с. 278]. Вышеуказанные свойства восприятия и запоминания могут препятствовать обучению японскому языку, т.к. для успешного овладения

всеми видами речевой деятельности на японском языке у современных обучающихся должны быть развиты всевозможные типы памяти.

Для выделения и классификации типов памяти отечественные и зарубежные ученые (Л.С. Выготский, П.П. Блонский, А.Н. Леонтьев, А.Р.Лурия, П.И. Зинченко, Т.П. Зинченко, D. Norman, N. Waugh, A. Baddeley, G. Hitch, G. Miller и др.) предлагали различные принципы. Так, П.П. Блонский разделил типы памяти, основываясь на различиях запоминаемого материала, на моторную (двигательную), аффективную (эмоциональную), образную и вербальную. А.Н. Леонтьев ввел термины «внешне и внутренне опосредствованная память». По активности, которую проявляет личность в процессе запоминания, П.И. Зинченко выделил произвольное и произвольное запоминание. D. Norman и N. Waugh предложили разделение, основанное на продолжительности хранения информации, выделив долговременную и кратковременную память, позже Р. Аткинс и Р. Шиффрин предложили новую модель, выделив ультракратковременную (иконическую, эхоическую) память. По типу сенсорной модальности были выделены зрительная, аудиальная, кинестетическая, вкусовая и т.д. типы памяти.

При рассмотрении развития памяти при обучении японскому языку в первую очередь методисты обращаются к проблеме мнемотехнических приемов запоминания иероглифики. По определению, данному в «Новом словаре методических терминов и понятий», мнемоника – это «совокупность приемов, имеющих целью облегчить запоминание возможно большего числа сведений, фактов; основана главным образом на законах ассоциации» [1, с. 144]. Мнемотехнические приемы применяются для улучшения усвоения сложной информации, которая не

имеет установленных логических связей между элементами с точки зрения запоминаящего ее человека, нуждается в длительном хранении и последующем воспроизведении. Л.В. Бура отмечает, что внедрение мнемотехники в современное образование является актуальным, так как мнемотехника относится к здоровьесберегающим технологиям [3, с. 113]. Ее применение повышает эффективность усвоения новой информации, развивает коммуникативные и познавательные способности личности, творческое, логическое и образное мышление, а также формирует навыки самообучения. Е.А. Газеева и Т.И. Яковлева при составлении классификации мнемотехнических приемов приводят восемь пунктов: 1) *metoгу palace* (закрепление, расстановка предметов по местам), 2) метод ключевых слов, 3) техника ассоциативных связей, 4) техника составления историй, 5) техника составления рифмовок, 6) техника составления акронимов или аббревиатур, 7) техника мелодизации и ритмизации, 8) техника визуализации значения слов или содержания правил [4, с. 30-32].

Применение этих приемов при обучении иероглифике описываются и в отечественной, и в зарубежной, в том числе японской методической литературе. Например, У.П. Стрижак описывает рекомендации Н. Китани и М. Rowley по использованию мнемонических приемов для создания искусственных ассоциаций и развития эйдетической (образной) памяти [9]. Вслед за зарубежными учебными пособиями и карточками для запоминания иероглифов, касательно которых У.П. Стрижак отмечает, что использование порой затрудняется в культурологическом смысле (например, для ассоциации с ХЭ приводится гора св. Елены (Mt.St. Helene), название которой школьникам ни о чем не говорит [9, с. 53]), начали появляться

русскоязычные книги и пособия, популяризирующие японский язык: А.М. Вурдов «Японский для души. Кандзявые эссе» (2005), А.И.Талышханов «Путь бесхвостой птички. Иероглифика по методу Шерлока Холмса» (2007), Г.Н. Воробьева «Кандзи моногатари» («Сказки об иероглифах») (2007), А.В. Буландо «Самый эффективный способ запомнить чтение японских иероглифов. Иероглифические сказки» (2019) и др.

Зарубежные издательства выпускают разнообразные карточки для запоминания слов и иероглифов, например, серия издательства «Кумон» - «Базовая японская лексика иероглифами», или книги с карточками, которые нужно вырезать самостоятельно, например, из УМК «Гэнки», Минна-но нихонго», «Кодомо-но нихонго» и т.п. В 2013 году российское издательство «Айрис» выпустило карточки для запоминания слов «Мои первые японские слова. 333 карточки для запоминания. 12 тем». Карточки сопровождаются иллюстрациями и надписями азбукой, что подходит, в первую очередь, детям. Примечательно, что карточки при обучении иероглифике могут быть использованы в качестве активатора различных видов памяти. Например, У.П. Стрижак в качестве примера приводит карточку с иероглифом «день недели», содержащий компоненты «солнце», «крылья», «птица». После картинки дается фраза для запоминания: дни недели летят, как птица на крыльях. Однако в некоторых случаях на начальном этапе это может утяжелить процесс запоминания, т. к. обучающийся изначально должен знать значение отдельных элементов иероглифа [9, с. 52]. С другой стороны, на занятиях в вузе, когда целью является запоминание всего иероглифического минимума (2136 иероглифов), знание названий и узнавание отдельных элементов иероглифа значительно упрощает последующее запоминание всего объема иероглифики. Карточки также

можно использовать и как орудие для интервального повторения по системе С. Лейтнера – в этом случае происходит первичное запоминание как азбуки, так и отдельных элементов иероглифа. А.И. Сергеева рекомендует обучающимся совмещать карточки с прописями, внося в карточки информацию о ключах, фонетиках, количестве черт и т.п. На карточке в поле для мнемонической подсказки может быть нарисован собственный образ, созданный обучающимся, а поле для прописывания предполагает развитие не только образной, но и моторной памяти. Также А.И. Сергеева указывает, что «при создании подсказки образа задействуется аудиально-дигитальная память» [8, с.178].

В Японии школьники при изучении иероглифов главным образом должны развивать моторную память и прописывать иероглифы в прописях (это могут быть тетради в крупную клетку или прописи с каллиграфическими образцами). Поддержанию навыков, закрепленных посредством моторной памяти, способствует нахождение в иероглифической среде и постоянный контакт в повседневной жизни (на вывесках и т.п.) с недавно выученными иероглифами. Все это естественным образом помогает предотвратить забывание.

Продолжая приводить примеры с приемами мнемотехники, нужно отметить, что целью запоминания может быть какой-то один аспект, например, лишь прочтение иероглифа. А.В. Буландо предлагает короткие фразы – образы для запоминания иероглифов с одинаковыми онными чтениями: «кошка заболела» - и у кошки, и у болезни онное чтение «БЁ:» [2, с. 51], на «зонтике образовалась горка из осыпавшихся лепестков» - общее онное чтение (зонт, гора, осыпаться) – САН [2, с. 20]. Также можно запоминать графическое начертание иероглифа, например, зарифмованное А.И. Талышхановым

описание элементов иероглифа «Юг» - «Если десять иен в кармане завелись у вас, мой друг, то граница вам открыта исключительно на юг» [11, с. 26].

При составлении учебника «Японский язык для начинающих» Л.Т. Нечаева принимает во внимание долговременные особенности восприятия и памяти при обучении иностранному языку. Для предупреждения забывания иероглифы, введенные в начале урока, используются на протяжении данного урока, при этом самые сложные иероглифические упражнения размещены в конце урока, т. к. «эти упражнения выполняются постоянно на всех этапах изучения материала урока» [6, с. 19]. Также автор учитывает динамику развития навыка запоминания иероглифов. «Количество вводимых иероглифов увеличивается от урока к уроку на один, таким образом, в течение определенного времени вырабатывается навык запоминания иероглифов». Количество новых слов в первых уроках в несколько раз меньше, чем в уроках, расположенных в середине и в конце учебника» [6, с. 21]. Говоря о целом курсе обучения, Л.Т. Нечаева отмечает, что «при обучении накапливается усталость, поэтому не только первые, но и последние уроки в учебнике являются наименее сложными» [там же].

Помимо работы с большим количеством иероглифики, развитая долговременная память требуется при запоминании больших объемов лексического материала. Рассматривая возможные стратегии обучения для расширения словарного запаса обучающихся, У.П. Стрижак сравнивает количественное соотношение лексики, необходимой для понимания текста в японском и европейских языках, при этом отмечая, что, например, для понимания 93,5% текста на английском языке необходимо знание 5 000 слов, а в японском языке это количественное соотношение принципиально иное - чтобы понять 93,5%

японского текста, необходимо знание более 15 000 слов [10, с. 90]. Следовательно, обучение не только иероглифике, но и лексике японского языка в силу ее количественных параметров, требует высокой эффективности при запоминании. У.П. Стрижак предлагает систематизировать накопленный словарно-иероглифический запас посредством составления тезауруса, приводя два довода: «во-первых, подобная структуризация улучшит поиск необходимого материала в уже существующем массиве лексических единиц, во-вторых, запоминание и последующая активизация новых слов будет происходить не линейно, а путем включения нового слова в уже существующую словарно-иероглифическую группу с опорой на «известный психологический принцип запоминания - принцип принадлежности к целому» [10, с. 94].

Развитие памяти необходимо для обучения не только письменной речи, но также и устной речи – аудированию и говорению. В японском языке существуют некоторые особенности, требующие от обучающегося не только развитой долговременной памяти, отвечающей за знания иероглифического, фонетического, лексического и грамматического аспектов речи, но и развитой оперативной памяти. Оперативная память обеспечивает непосредственное осуществление человеком актуальных действий и операций [1, с. 116]. Она позволяет сохранить информацию на время, необходимое для решения тех или иных задач. В случае с аудированием оперативная память способствует удержанию в памяти фрагмента текста с целью осмысления целостного высказывания. Именно этот вид памяти рекомендуется развивать с целью обеспечения обучающемуся возможности связывать фрагменты высказывания в единое целое и анализировать получаемую информацию. С учетом того, что у взрослого человека

объем оперативной памяти равен примерно 7 ± 2 [там же] понимание сложных предложений японского языка с многочисленными придаточными часто бывает затруднено. Некоторые особенности грамматики японского языка, такие как порядок слов в простых предложениях, место придаточных в сложных предложениях и т.п., требует наличия определенных навыков при прослушивании. При поступлении слишком большого объема новой информации реципиенты вынуждены выбирать приоритетные сведения, то есть должны освобождать кратковременную память от любой другой информации, например, каких-либо второстепенных деталей. В данных случаях при прослушивании длинного аудиотекста может применяться стратегия концентрации внимания на его основной идее и ключевых словах, а не на каждом слове. В аудиотекстах учебника среднего уровня «ТЮ:КЮ: КАРА МАНАБУ НИХОНГО» можно встретить длинные предложения (выходящие за рамки 7 ± 2 , сложные, отягощенные эллиптическими конструкциями и т.п.), уже начиная с первого урока, например: 日本ではたらくのには、社長の教え方が役に立つとわかりましたし、仕事だけではなくいろいろなことで「木を見て森を見る」ようになりました。К 25-му уроку предложения становятся еще длиннее. В методической книге Японского фонда «Кику кото-о осизэру» работа памяти при описании модели восприятия «bottom up» иллюстрируется как исчезающая кирпичная стена: новые кирпичи кладутся, но старые слои при этом исчезают [13, с. 16].

Помимо количественных параметров, существуют различия в восприятии общей картины мира, свойственной японцам, которые с трудом поддаются измерениям. Л.Т. Нечаева характеризует логику построения предложения,

его развертывание, отражающее особенность японского мировосприятия. «Предложение начинается с упоминания самого общего смысла, затем говорящий переходит к частностям, выражающим отдельные предметы, находящиеся в пространстве рассказа, и заключает предложение субъективной оценкой сказанного, которая выражается глагольной формой. При такой структуре предложения собеседник до конца не знает истинного отношения говорящего к предмету, его настоящих намерений и мнения. Именно поэтому синтаксис относится к наиболее трудным явлениям японского языка» [6, с. 38]. Удержание в памяти такой разнообразной информации делает восприятие на слух достаточно сложным аспектом.

Также особенности запоминания лексики следует учитывать из-за обилия омонимов и омофонов в японском языке. Т.И. Корчагина упоминает мнение японского исследователя Мики Сэйкити, считающего *канго* основным источником омонимии и объясняющего такое большое количество омонимов вхождением китайских звучаний в японский язык, во-первых, из-за потери четырех тонов, благодаря которым изначально слова в китайском языке не были омонимами, во-вторых, искажениями при приспособлении китайских слов к японской фонетике: «даже некоторые звучащие по-разному слова (похожие на СУН, САН, СЮН), в конце концов превратились в СОН. Вот почему в японском языке насчитывается теперь несколько сот омонимов *канго*» [5, с. 60]. Создатель интернет-группы «Клуб переводчиков японского языка» [14], И. А. Ежелев приводит примеры из собственной практики – как воспринимаются омонимы японцами. На совещании, где речь шла об изготовлении образцов и составлении материалов, слова «образец» и «материал» использовались

вперемешку, и хотя оба слова произносятся одинаково, в том числе с учетом тонизации, никаких проблем у японцев с различением смысла не возникало, так как первоначальное различие происходит не на уровне слов (СИРЁ:), а на уровне устойчивых словосочетаний – про изготовление образцов говорят СИРЁ: О СЭЙСАКУ-СУРУ, а про составление материалов - СИРЁ: О САКУСЭЙ-СУРУ. Соответственно, при запоминании омонимов необходимо не только запомнить лексическую единицу, но также и частотные сочетания, контексты и т.п.

К сложным для восприятия на слух факторам стоит добавить систему межличностных отношений японского языка – при прослушивании диалогов помимо словарного запаса обучающийся должен не выпускать из виду систему «своих и чужих», отражающуюся в выборе говорящим глаголов направленного действия, иными словами - постоянно удерживать в памяти все связи между собеседниками и персонажами, о которых идет речь. Одновременная концентрация на текущей задаче, за которую отвечает рабочая память, с удержанием фоновых знаний, за которые отвечает долговременная память, приводит к тому, что когнитивные способности реципиента подвергаются огромной нагрузке.

Говорение как вид речевой деятельности также затрагивает рабочую память, при обучении говорению, как и при аудировании, необходима концентрация одновременно нескольких систем памяти. Существует небольшая разница лишь в том, что при говорении обучающийся имеет возможность выбрать свой собственный темп речи, а при аудировании эта возможность отсутствует. На начальном этапе обучения работа оперативной памяти проявляется, например, в употреблении надежных показателей (особенно, если из-за определений и обстоятельств разрывается непрерывная

цепочка «существительное-падежный показатель-глагол», и говорящий должен удерживать в памяти падежный показатель, так как именно он будет влиять впоследствии на выбор сказуемого). В целом, работа оперативной памяти обеспечивает связность порождаемой речи.

Как видно из вышеуказанных примеров, развитие и поддержание навыков запоминания, хранения и извлечения большого количества иероглифов, лексических единиц, грамматических конструкций, культурологических знаний необходимо для овладения всеми видами речевой деятельности при изучении японского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Буландо, А.В. Самый эффективный способ запомнить чтение японских иероглифов: иероглифические сказки / А. В. Буландо. - Москва: АСТ, Lingua, 2019. – 63 с.
3. Бура Л.В, Теоретические основы применения методов и приемов мнемотехники в современном образовании / Л. В. Бура // Гуманитарные науки. – 2018. – №4 (44). – С.106-113.
4. Газеева, Е.А, Влияние особенностей памяти на процесс овладения иностранным языком. Метод мнемотехники. Е.А. Газеева, Т.И. Яковлева // Наука и современность. – №15-3. –2012. – С. 28-33.
5. Корчагина, Т.И. Омонимия в современном японском языке / Т.И. Корчагина. – М.: Издательство АСТ: Восток-Запад. – 2005. – 175 с.

6. Нечаева, Л.Т. Научно-методические основы структуры и содержания учебников японского языка для русскоговорящих (высшая школа): автореферат дис. ... доктора пед. наук / Л. Т. Нечаева. – Москва, 2000. – 80 с.

7. Пронькина, А.Н. Трансформация памяти в условиях информационного перенасыщения / А.Н. Пронькина // Философия науки и техники. – 2020. – Т. 25. – № 1. – С. 110–124.

8. Сергеева, А.И. Принципы организации дидактического материала для обучения японской иероглифической письменности / А.И. Сергеева // В сборнике: Японский язык в вузе. Материалы научно-методической конференции. –2017. – С. 172-182.

9. Стрижак, У.П. Преподавание иероглифики и развитие эйдетической памяти / У.П. Стрижак // Иностранные языки в школе. – 2005. – №1. – С.51-54.

10. Стрижак, У.П. Составление тезауруса как один из путей расширения словарно-иероглифического запаса учащихся / У.П. Стрижак // Вестник МГПУ. Серия: Филология, теория языка, языковое образование. – 2009. – №1(3). – С. 90-94.

11. Тальшханов, А.И. Путь бесхвостой птички, или эффективный метод запоминания знаков японской письменности / А.И. Тальшханов. – М.: Филоматис. – 2003. – 240 с.

12. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М.: АСТ. – 1999. – 781 с.

13. Кокусай ко:рю: кикин, нихонго кё:дзюхо: сиридзу, Кику кото о осиеру, Серия Японского фонда по методике преподавания японского языка, Выпуск «Аудирование». – Токио. – 2009. – 129 с.

14. <https://www.facebook.com/groups/tsuyaku>
(электронный ресурс, дата обращения 05.02.2022)

Особенности перевода определительных предложений в японском языке

Определительные предложения в японском газетном тексте характеризуются частотой употребления и разнообразием перевода. Основной признак определительного предложения - выражение свойства, признака предмета, лица, явления.

В японском языке нет специальных союзов, показывающих определительный характер связи, показателем значения определительности является непосредственное примыкание сказуемого определительного предложения к определяемому слову. Сказуемое определительного предложения всегда имеет простую форму глагола, прилагательного, связки.

При относительной простоте образования определительных предложений особый интерес представляет перевод этих предложений на русский язык.

Определительные предложения указывают на признаки предмета при выделении его из общего рода предметов, обозначаемых данными существительными. Определительные предложения переводятся с союзными словами *который, когда, где, куда, откуда, чей, кто, что*, а также используя причастия и соответствующие формы глагола, в том числе, инфинитивом.

世界保健機関 (WHO) のテドロス事務局長が 5 月の年次総会で明らかにした「ワクチン格差」の実態は、衝撃 **удар** だった。Сэкай хокэн кикан (WHO) -но тэдоросу дзиму кёкутё:-га 5 гогацу нэндзи со:кай-дэ акирака-ни сита «вакуцин какуса»-но дзитай ва, дагэки **датта**. Ситуация, когда Генеральный

секретарь ВОЗ на сессии в мае заявил о «различии вакцин», стала для всех ударом.

2 度目の開催を目指す札幌は、招致の意義を明確に示す必要がある。 *Нидомэ-но кайсай-о мэдзасу саппоро ва, сё:ти-но иги-о мэйкаку-ни симэсу хицуё:-га ару*. Саппоро, где намерены во 2-й раз проводить Олимпийские игры, необходимо ясно указать значение их проведения.

米国は同盟国や友好国と連携して中国と対峙する構えだ。 *Бэйкоку ва до:мэйкоку я ю:ко:коку-рэнкэй-ситэ тю:гоку-то тайдзи-суру камаэ да*. Есть такое предположение, что США, объединившись со странами-союзницами и дружественными странами, выступит против Китая.

本との出会いから、自分の生き方を見つけた人は多い。 *Хон-то-но дэаи-кара, дзibun-но икиката-о мицукэта хито ва о:й*. Много людей, кто нашёл свой жизненный путь после встречи с книгой.

Чаще сказуемое придаточного предложения переводится причастием настоящего или прошедшего времени, например:

最大の要因は、覇権主義的な行動を強める中国だ。 *Сайдай-но ё:ин ва, хакэнсюги-тэки-на ко:до:-о цуёмэру тю:гоку да*. Главная причина – Китай, усиливающий свою политику гегемонии.

新型コロナウイルス下で行われた今夏の東京大会では、開催への国民の支持を取り付けることの難しさが浮き彫りになった。 *Сингата коронавирусу-ка-дэ*

оконаварэта конка-но то:кё: тайкай-дэ ва, кайсай-э-но сидзи-о торицукэру кото-но мудзукасиса-га укибори-ни натта. Во время летней Токийской Олимпиады, проходившей в условиях коронавируса, во время открытия было трудно оказывать помощь зрителям.

安倍・菅両政権で一貫して副総理兼財務相だった麻生太郎氏を副総裁に。Абэ・Суга сэйкэн-дэ иккан-ситэ фукусю:ри кэн дзаймусё: датта асо: тайро:си-о фукусю:сай-ни. Заместителем назначен Асо Тайро, бывший в правительствах Абэ и Суга заместителем премьер-министра и министром финансов.

保険業は法律で公共性がうたわれた免許事業である。Хокэнгё: ва хо:рицу-дэ ко:кё:сэй-га утаварэта мэнкё: дзигё: дэару. Страховая деятельность является лицензированным видом деятельности, декларируемым законом общества.

北九州市で目いっぱい荷物を積んだ中型トラックは関門橋から本州に入り、夜の中国自動車道を東へ向かった。Китакю:сю:си-дэ мэиппай-ни нимоцу-о цунда тю:кэй торакку ва каммонбаси-кара хонсю:-ни ири, ёру-но тю:гоку дзидо:сядо:-о хигаси-э мукатта. В городе Китакюсю по максимуму нагруженные грузовики из Каммонбаси едут на Хонсю, ночью двигаются на восток по китайской автомобильной дороге.

Кроме того, сказуемое определительного предложения может переводиться формой инфинитива, например:

新型コロナウイルスの流行下、本との対話が生きる意味を考える機会になったのではないか。Сингата коронавирусу-но-рю:ко:ка, хон-то-но тайва-га икиру ими-о кангаэру кикай-ни натта-но-дэ ва най

ка. Не пришло ли время подумать о возможности возродить общение с книгой в период пандемии коронавируса?

社説は首相に対し、衆院選を行う前に、党首同士が一問一答で議論を交わせる党首討論を開くよう求めた。

Сясэцу ва сюсё:-ни тай-си, сю:инсэн-о оконану маэ-ни, то:сю: до:си-га итимон итто:-дэ гирон-кавасэру то:сю: то:рон-о хираку ё: мотомэта. В передовой статье выступили с требованием к премьер-министру перед выборами в палату представителей провести дебаты руководителей партий по обмену мнениями в формате вопрос-ответ. (глагол)

В одном предложении может быть цепочка определительных предложений, например: 「丁寧で寛容な政治」を掲げてきた岸田首相率いる新内閣が発足した。

「Тэйнэй-дэ канъё:-на сэйдзи」 -о агэтэ кита кисида сюсё: хикишуру синнайкакү-га хоссоку-сита. Появился новый кабинет министров, руководимый премьером Кисида, предложившим «вежливую, терпеливую политику».

В зависимости от позиции в предложении слова, к которому относится определительное предложение, употребляются союзные слова который, кто, чей, что, а причастия, прилагательные изменяются по падежам, например:

責任の所在があいまいになる事態は避けねばならない。
Сэкинин-но сёдзай-га аймай-ни нару дзитай ва сакэнэбанаранай. Должны избегать таких ситуаций, при которых не известно, на ком лежит ответственность.

根源的な問いを自らに投げかけ、本を読みながら答えを探す作品が少なくなかった。Конгэн-тэки-на тои-о мидзукара-ни тогэкакэ, хон-о ёминагара котэ-о

сагасу сакухин-га сукунаку натта. Немало произведений, в которых найдёшь ответы на вопросы, задаваемые самому себе.

Возможен перевод определительных предложений с союзами, характерными для других видов придаточных предложений, например:

政治の不安定さを抱えながらも経済に勢いがあるこの地域を日本は後押ししてきた歴史がある。*Сэйдзин-но фуантэйса-о какаэнагара мо кэйдзай-ни икиой-га ару коно тиики-о нихон ва атооси-ситэ кита рэкиси-га ару.* Существуют такие исторические моменты, когда в условиях политической нестабильности Япония поддерживала этот экономически сильный район.

1972 年大会の施設の多くを改修して活用し、ソリ競技は 98 年長野五輪のコースを使う計画に変更する。*1972 нэн тайка-но сисэцу-но о:ку-о кайсю:-ситэ кацуё:-си, сори кё:ги ва 98 нэн нагано: горин-но ко:су-о цукау кэйкаку-ни хэнко:-суру.* Проводится реконструкция многих сооружений Олимпиады 1972 года, меняются планы использования лыжни, что была создана для соревнований 98 года в Нагано.

感染症の流行や大規模災害で議員が参集できないような状況下でも、国会の機能を維持するにはどうしたらいいか。*Кансэнсё:-но рю:ко: я дайкибо: сайгай-дэ гиин-га сансю:-дэкинай ё:-на дзё:кё:ка-дэ мо, коккай-но гино:-о сидзи-суру-ни ва до: ситара ий ка.* И в подобной ситуации, когда в условиях распространения коронавируса и масштабного бедствия, депутаты не могут собраться, как надо поддерживать деятельность парламента?

これまでも保険業界が、所得税や法人税を軽くできる効果をうたう新商品を相次いで投入してきた分野だ。Корэ-мадэ мо хокэн гё:кай-га, сётокудзэй я хо:дзиндзэй-о каруку дэкиру ко:ка-о утау синсё:хин-о айщуйдэ то:ню:-ситэ кита бунъя да. До этого область, где последовательно включали новые продукты, говоря об эффекте снижения налоговой ставки, это страхование.

При переводе следует обращать внимание студентов на разницу в употреблении союзных слов *который* и *какой*. *Который* употребляется в разговоре об определенном предмете, *какой* подчёркивает качественную характеристику без выделения конкретного предмета, например:

それはあなたの必要な辞典です。Сорэ ва аната-но хищуйё:-на дзитэн дэсу. Это словарь, который Вам нужен.

それはあなたの必要な露和辞典です。Сорэ ва аната-но хищуйё:-на рова дзитэн дэсу. Это русско-японский словарь, какой Вам нужен.

Эти примеры показывают, почему к переводу определительных предложений надо относиться с большим вниманием.

И.Р. Нургалиев

Корпус как средство лингводидактических исследований в Японии

Постепенное изменение ФГОС ВО, вызванное изменяющейся социально-экономической и технологической обстановкой в мире, обусловило необходимость развития информационно-образовательной среды вуза и внедрения цифровых технологий в процесс обучения. Данная тенденция характерна и для сферы

иноязычного образования, в частности обучения японскому языку. Все чаще преподаватели прибегают к использованию электронных ресурсов на занятиях по японскому языку: Google Forms, Microsoft Excel, Learning Apps, Edpuzzle, Padlet, OneNote, TopWorksheets, Canva и др. [1, стр. 91; 5, стр. 169; 4, стр. 399]. Помимо государственных стандартов, еще одним толчком стала технологическая мобилизация в период ковидных ограничений, заложившая почву для более глубокого анализа возможности использования электронных ресурсов в обучении японскому языку. Об этом свидетельствуют многочисленные статьи, посвященные описанию опыта реализации электронных технологий на занятиях [11].

Одним из актуальных цифровых инструментов в арсенале преподавателя XXI века является лингвистический корпус, представляющий собой электронное, структурированное, размеченное собрание текстов/языковых данных для решения каких-либо лингвистических задач. Лингвистические задачи могут быть разного плана: анализ функционирования определенных грамматических форм, анализ употребления лексики и т.д. Преподавателей и методистов корпус интересует прежде всего как консультационный ресурс, позволяющий извлекать данные об аутентичном функционировании лексики и грамматики иностранного языка, для последующего внедрения полученных данных в образовательные материалы. Однако имеется множество исследований, также посвященных применению корпуса обучающимися во время занятий, посредством чего реализуются индуктивный подход и проблемное обучение в изучении языкового материала. Например, самым известным корпусом японского языка является BCCWJ – Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese,

воспользоваться которым можно с помощью таких инструментов, как 少納言 *Сёнагон*, 中納言 *Тю:нагон* и NLB (NINJAL-LWP for BCCWJ), имеющими разный функционал.

Целью данного исследования выступает рассмотрение корпуса в качестве объекта лингводидактических исследований в Японии, то есть того контекста, в котором японские исследователи анализируют и прежде всего используют лингвистический корпус применительно к преподаванию японского языка. Данная тема уже затрагивалась японскими исследователями, например, Сунагава Юрико [10]. Согласно представленной автором классификации, можно выделить следующие направления применения лингвистического корпуса в контексте обучения японскому языку как иностранному:

- 1) Составление учебных словарей и справочных пособий.
- 2) Исследование грамматики и лексики с позиции дизайна образовательного курса.
- 3) Исследования по определению уровней владения ЯЯ /сложности текстов на основе учебных корпусов японского языка.
- 4) Справочные материалы и корпусные инструменты поддержки обучающихся [10, стр. 4–18].

Далее рассмотрим каждое из обозначенных направлений подробнее. Составление учебных словарей и пособий на основе информации, полученной из корпуса, – это одно из первых появившихся направлений исследования. В качестве примеров работ, посвященных этой тематике, можно назвать исследование Хасимото Наюки и Ямаути Хироюки, на основе которого авторами был составлен список лексики по 100 темам, отобранный с помощью корпусного метода (2008). В работе I. Srdanovic рассматривается потенциал составления учебных словарей

на основе корпуса (2009). Наибольший интерес с практической точки зрения представляет проект 日本語教育語彙表 *Нихонго кё:ику гоихё:* или «JEV» – детализированный учебный словарь японского языка [6]. Данный ресурс предоставляет различную справочную информацию о лексических единицах, например: чтение слова, часть речи, акцентуацию, уровень сложности, уровень экзамена *Но:рёку Сикэн*, иногда содержит аудио с разными вариантами произношения (мужской и женский), предложения с примерами употребления и многое другое. Нам представляется, что данный ресурс может быть полезен не только для обучающихся, но также и для преподавателей.

Следующее направление – это изучение грамматики и лексики японского языка с помощью корпусных методов в проекции дизайна образовательного курса. Данное направление характеризуется исследованиями, посвященными анализу отдельных грамматических или лексических явлений, представленных в учебно-методической литературе по японскому языку. Предполагается, что результат подобного анализа можно учитывать при разработке новых учебно-методических пособий по японскому языку. Например, исследователь Кобаяси Мина сравнивал формы отрицания *ないです най дэсу* и *ません масэн* в учебниках начального уровня с данными о реальном употреблении (2005), а Кониси Мадока рассматривала употребление вариаций конструкции *なければならぬ*, которые представлены в учебных пособиях (2008). Если говорить об анализе лексики, то Srdanovic исследовала представленные в учебнике *みんなの日本語* для начального уровня коллокации с прилагательным *高い* [18]. Исследование продемонстрировало недостаток наиболее частотных

коллокатов с этим прилагательным и недостаточную проработанность неочевидных коллокаций.

Третье направление сочетает в себе две схожие темы, объединенные мотивом уровневости и сложности. Во-первых, это характеристика уровня владения японским языком. В качестве ресурсов, разработанных с использованием корпусных технологий, можно назвать 学習者作文評価システム *Гакусю: сакубун хё:ка сисутэму* «Система оценки сочинений обучающихся» или по-другому JWriter [16]. Данный ресурс анализирует вставленный в него текст с точки зрения уровня владения японским языком его автора, основываясь на лексике и грамматике в тексте. Инструмент базируется на корпусе 日本語学習者コーパス「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」 *Нихонго гакусю:ся ко:пасу* «*Тагэнго бого-но нихонго гакусю:ся о:дан ко:пасу*» или International Corpus of Japanese as a Second Language.

Еще один похожий ресурс – это やさ日チェッカー *Ясанити текка:*, полное название которого やさしい日本語チェッカー *Ясасии нихонго текка:* «Измеритель простоты японского языка» [2]. Этот инструмент позволяет измерить, насколько простым/сложным языком написан какой-либо текст, анализируя его по категориям: лексики, грамматики, иероглифов, длины предложений и их нагруженности существительными.

Во-вторых, это определение сложности текстов на основе корпусов японского языка. Данное направление представляется более практико-ориентированным, поскольку имеется ряд цифровых инструментов, в которых имплементированы механизмы измерения сложности. Например, ресурс JReadability.net, позволяющий определять уровень сложности текста по 6-балльной шкале и обладающий еще рядом других функций [12]. Еще один ресурс для определения сложности японского текста – это

сайт, буквально называющийся 日本語テキストの難易度を測る *Нихонго тэкисуто-но нанъидо-о хакару* «Измеряем сложность текста на японском языке» [7]. В отличие от предыдущего инструмента данный ресурс измеряет сложность текста на японском языке в соответствии с классами японской школы. В качестве основы использовался корпус, составленный из учебников по всем школьным предметам с 1 по 12 класс.

Последнее направление исследования – это разработка справочных материалов и корпусных инструментов поддержки обучения японскому языку. В данную категорию можно причислить и часть уже названных ранее ресурсов, например, JWriter или JEV. Стоит отметить, что вопрос использования интернет-ресурсов в процессе создания дидактических материалов по японскому языку подробно рассмотрен в работе А.В. Савинской, где она приводит ряд ресурсов, позволяющих находить множество примеров предложений на японском языке [8]. Эти ресурсы также упоминаются в контексте разработки справочных материалов для изучения иероглифики японского языка на продвинутых этапах [9, стр. 77].

Помимо них, японские исследователи разработали еще ряд ресурсов, базирующихся на корпусных технологиях. Во-первых, Сунагава относит к ним ресурс リーディングチュウ犬 *Ри:дингу-тю: кэн*, являющийся инструментом для помощи обучающимся в чтении текстов на японском языке [17].

Кроме этого, интересным представляется Hinoki プロジェクト *Хиноки-пуродзекуто* [15]. Это ряд ресурсов, предназначенных для помощи обучающимся, однако, они могут быть использованы и преподавателями в том числе. Первая часть этого проекта – это なづめ *Нацумэ* – ресурс, позволяющий посмотреть данные о коллокациях японского языка [14]. Он предоставляет возможность

наблюдать количественно, какие коллокации наиболее преобладают и посредством каких падежных показателей соединяются части коллокаций. Также имеется функция просмотра примеров корпуса, откуда берется информация. Вторая часть проекта – это проект *なたね Натанэ*, который является аннотированным корпусом сочинений студентов, изучающих японский язык как иностранный, где их ошибки классифицированы и даны исправления [13]. Есть возможность осуществлять поиск просто по лексике, либо по конкретным видам ошибок.

Последний ресурс, который мы представим, - это *機能語用例文データベースはごろも Кино:гоё: рэйбун дэ:табэ:су Хагоромо* «Хагоромо: база примеров употребления служебных слов» [3]. Данный ресурс позволяет, как указано в самом названии, наблюдать употребление тех или иных служебных слов в японском языке, например, *ちなみに тинами-ни* или *そうだ со:да*.

Подводя итоги, необходимо отметить, что корпусные технологии неизбежно ведут к тому, что большинство исследований имеют практико-ориентированный, проектный характер. Они позволяют разрабатывать новые инструменты, которые и преподаватели, и обучающиеся могут использовать для своих целей в процессе обучения японскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джура, Н. В. Электронные ресурсы в формировании фразеологической компетенции / Н. В. Джура // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : Материалы международной научно-методической конференции, Москва, 25 октября 2019 года / Москва: Издательство "Ключ-С", 2020. – С. 87-92.

2. Ивата К., Мори А., Мацусита Т., Накадзима А. Ясанити текка: (Контролер простоты японского языка) [сайт]. URL: <http://www4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichi1/nsindan/> (дата обращения: 14.01.23).

3. Кино:го-ё: рэйбун дэ:табэ:су Хагоромо (Хагоромо: база примеров употребления служебных слов) [сайт]. URL: <https://www.hagoromo-text.work> (дата доступа: 14.01.23).

4. Лебединова, А. С. Потенциал использования аниме и манга при обучении диалогу культур в цифровой среде / А. С. Лебединова // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации: Материалы Третьей международной научно-практической конференции, Москва, 29 марта – 02 2022 года / Редколлегия: Л.Г. Викулова (отв. ред.) [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2022. – С. 397-401.

5. Лысикова, А. И. Цифровые инструменты обучения японскому языку в условиях гибридного формата / А. И. Лысикова // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации: Материалы Третьей международной научно-практической конференции, Москва, 29 марта – 02 2022 года / Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2022. – С. 167-171.

6. Нихонго кё:ику гоихё: (Лексический список для обучения японскому языку как иностранному) [сайт]. URL: <https://jreadability.net/jev/> (дата доступа: 14.01.23).

7. Нихонго-но бунсё:-но нанъидо-о хакару Веб са:бису «Оби» (Веб-сервис «Оби» для измерения сложности текста на японском языке) [сайт]. URL: <http://kotoba.nuee.nagoya-u.ac.jp/sc/obi3/> (дата доступа: 14.01.23).

8. Савинская, А. В. Использование Интернет-ресурсов в процессе создания дидактических материалов по японскому языку / А. В. Савинская // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 21–22 марта 2019 года / Москва: Издательство "Ключ-С", 2019. – С. 257-272.

9. Савинская, А. В. Использование справочных раздаточных материалов при обучении японской иероглифике (вуз, продвинутый этап) / А. В. Савинская // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 8. – С. 76-80.

10. Сунагава Юрико. Нихонго кё:ику-э-но ко:пасу-но кацуё:-ни мукэтэ (О вопросе использования корпуса в обучении японскому языку как иностранному) // Нихон кё:ику (Обучение японскому языку как иностранному). – 2011 г. – № 150, - С. 4–18.

11. Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания: Материалы 3-й международной научно-практической конференции, Москва, 11–13 марта 2021 года. – Москва: Издательство "Ключ-С", 2021. – 286 с. – (Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания).

12. Hasebe, Y. and Lee, J.-H. Introducing a Readability Evaluation System for Japanese Language Education // Proceedings of the 6th International Conference on Computer Assisted Systems for Teaching & Learning Japanese (CASTEL/J). – pp. 19-22. – 2015.

13. Hinoki Project – Natane (Аннотированный учебный корпус сочинений с ошибками) [сайт]. URL: <https://hinoki-project.org/natane/> (дата обращения: 14.01.23).

14. Hinoki Project – Natsume (Корпус японского языка для просмотра коллокаций) [сайт]. URL: <https://hinoki-project.org/natsume/> (дата обращения: 14.01.23).

15. Hinoki Project [сайт]. URL: <https://hinoki-project.org/about/> (дата обращения: 14.01.23).

16. JWriter. Learner Text Evaluator (Ресурс для оценки текстов, написанных обучающимися японскому языку) [сайт]. URL: <https://jreadability.net/jwriter/ja> (дата доступа: 14.01.23).

17. Reading Tutor – Japanese Language Reading Tutorial System (Система помощи в чтении на японском языке) [сайт]. URL: https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp/index_e.html (дата доступа: 14.01.23).

18. Srdanović, I. Corpus-based collocation research targeted at Japanese language learners // Acta Linguistica Asiatica. – 4 (2). – pp. 25–36. – 2014.

Ю.Ю. Панченко

Цифровой сценарий как средство развития умений письменной диалогической речи на японском языке

Вопросы использования информационных технологий в процесс обучения японскому языку становятся всё более значимыми в современном образовательном процессе [1-4]. Однако лингводидактический и педагогический потенциал ряда известных технологий изучен, на наш взгляд, в недостаточной степени.

Нами предпринята попытка рассмотреть возможности коллективного дистанционного создания электронного документа (например, Google- или Яндекс-документа) для организации творческого письменного диалогического общения студентов на японском языке.

Под письменным диалогическим общением мы понимаем диалогическое общение, протекающее в письменной форме в виртуальном цифровом пространстве. Важное значение в данном случае приобретает не только

следование языковым правилам японского языка, но и учёт принятых в японской лингвокультуре правил ведения диалогического общения.

Нами была организована совместная удалённая самостоятельная работа студентов по созданию в Яндекс-документе *сценария* на японском языке на основе текущего учебного (языкового, речевого и страноведческого) материала.

Технология цифрового сценария может быть отнесена к “вики-технологиям”, поскольку в их основе лежит совместное создание и редактирование письменных текстов в электронном формате человеком или группой людей, находящихся на расстоянии друг от друга [5]. Эффективность данной технологии для развития письменной речи студентов подтверждена рядом исследований. Так, Кесслер, исследуя возможности вики-технологий, приходит к выводу о том, что при работе над коллективными вики-проектами обучающиеся обращают больше внимания на языковую корректность, чем при выполнении индивидуальных проектов [6].

Мы попытались не ограничиваться исключительно традиционно понимаемой письменной речью и расширить использование данной технологии для организации письменного диалогического общения студентов на японском языке и развития соответствующих умений.

Опишем механизм реализованной нами технологии цифрового сценария в группе студентов 3-его курса, обучающихся по направлению подготовки бакалавриата “Зарубежное регионоведение. Азиатские исследования (Восточная Азия, Япония)”, изучающих японский язык как первый иностранный.

Основным учебным пособием данного курса являлся учебник “Японский язык для продолжающих. Часть 1” под ред. Л.Т. Нечаевой. В качестве дополнительного материала

в учебную программу курса также интегрирована драма 日本人の知らない日本語, действие которой происходит в школе японского языка для иностранцев в Японии. Сценарий создавался в качестве завершающего задания при прохождении страноведческого модуля “Японский сад”, соответствующего уроку 7 из основного учебника. В качестве действующих лиц было решено взять персонажей *дорамы*. Таким образом, работа над созданием сценария фактически означала создание сценария новой серии для знакомой студентам *дорамы* на базе языкового и страноведческого материала, требуемого по программе.

Студентам было предложено распределить между собой персонажей *дорамы* и от их лица провести письменную дискуссию в Яндекс-документе в соответствии с позиций доставшихся им персонажей по определённой проблеме.

Проблему сформулировал преподаватель на базе материала урока 7 “日本の庭の美”. В нашем случае основной темой “действия” стало создание японского сада для школы японского языка из *дорамы*. Действие включало в себе две сцены:

Сцена 1. Педсовет в японской школе, посвящённый необходимости создания сада.

Сцена 2. Распределение между учениками обязанностей по созданию сада.

Рассмотрим каждую сцену в отдельности. Проблема, представленная в первой сцене, заключалась в решении, сад какого типа (традиционный или современный) и с какой целью создавать.

Действующими лицами стали преподаватели из японской школы, в которой происходит действие *дорамы*: Такасу-сэнсэй (директор), Харуко-сэнсэй (преподаватель), Сибуя-сэнсэй (преподаватель) и Каталина-сэнсэй

(преподаватель). Их позиции по проблеме были чётко прописаны в Яндекс-документе:

目標: 日本語学校の周りにどんな庭園を作ればいいのか決めることです。

たかす先生: 庭園を作るべきだと思います。伝統的ですし、歴史が長いし、興味深いと信じています。

春子先生: 庭園を作るのは伝統的過ぎて面倒くさいと思っています。ただ見るのは面白くないと思います。

しぶや先生: 庭園を作るのはいい経験だと思いますが、近代的な庭園のほうが良いと思っています。

カタリナ先生: しぶや先生の意見を支持しますが、たかす先生とけんかしたくないです。

Как видно, позиция каждого персонажа была обозначена чётко, но при этом допускала определённые вариации со стороны студентов.

Первая реплика сцены была написана преподавателем от лица Такасу-сэнсэй. Студент, которому достался этот персонаж, мог дописать либо переписать её, что и произошло:

(リナ) たかす: では、そろそろミーティングを始めさせていただきます。うちの学校の周りに伝統的な庭園を作ると決めたいです。

Дальнейший процесс обсуждения строился в соответствии с принципом: кто открыл документ - тот и продолжает диалог. Для решения коммуникативной задачи (определения, какой сад и с какой целью разбивать) студенты были вынуждены вступить в дискуссию друг с другом от лица персонажей и развивать её в соответствии с правилами диалогического общения.

Оценивалось использование новой лексики, грамматики, учёт правил диалогического общения (дискурсивность, особенности выражения собственной

точки зрения, согласия и несогласия с собеседником), а также насыщенность и содержательность реплик.

На создание первой сцены было отведено 4 дня. В результате общения получился письменный диалог из 14 содержательных реплик, и “педсовет” принял решение о создании современного сада с традиционными элементами для передачи идеи о многогранности японской культуры и поддержании у иностранных студентов мотивации к её изучению.

По завершении первой сцены полученный текст распечатывался и проводилась совместная работа по рефлексии над использованным языковым и речевым материалом, осуществлялось групповое исправление ошибок.

Коммуникативная ситуация, бывшая в основе второй сцены, была сформулирована следующим образом: “Харуко-сэнсэй хочет поручить организацию сада студентам. Распределите между собой обязанности по его организации”.

Действующие лица были обозначены следующим образом: А,В,С,Д - иностранные студенты, чьи имена должны были быть выбраны в соответствии с *дорамой* либо придуманы, Е,Ф - российские студенты.

Основные позиции персонажей и некоторые дополнительные детали образа были прописаны преподавателем:

春子先生: 留学生に庭園を作るのを任せたいです。

А: このアイデアに反対です。学生は庭造りではなく、日本語を勉強するために日本に来ました。

В: このアイデアと賛成です。ただし、アニメとか漫画の要素もあればいいと思っています。

C: このアイデアと賛成です。ただし、日本の歴史と関係がある要素がいくつかあればいいと思っています。

D: このアイデアと賛成かどうかまだ分かりません。恋愛の相手を探しているので、庭園はデートに適切かなと思っています。

E: ニジニーノヴゴロド国立言語大学からの留学生です。

「求めるところに従う」という規則を知っているのを日本人に見せたいです。

F: ニジニーノヴゴロド国立言語大学からの留学生です。

Первая реплика, на этот раз уже от лица Харуко-сэнсэй, была прописана преподавателем, а затем изменена студентом, кому достался персонаж Харуко-сэнсэй:

春子: みなさん、たかす先生は興味深い提案をしてくださいました。うちの学校で日本の庭園を築いてみるのはいかがでしょうか。

Дискуссия осуществлялась в соответствии с теми же принципами, которые были релевантны для первой сцены. Предполагалось, что в процессе обсуждения студенты будут использовать новый лексический и грамматический материал, что учитывалось в оценивании языкового компонента общения.

По результатам дискуссии, на которую было отведено 4 дня, был создан диалог из 12 реплик, и было определено, кто из студентов какую часть работы создания японского сада и по какой причине на себя возьмёт. Также была проведена групповая работа по рефлексии полученной сценой.

На наш взгляд, технология цифрового сценария достаточно перспективна для организации письменного диалогического общения на японском языке, поскольку позволяет организовать общение на японском языке во внеучебное время. Кроме того, способствует дополнительно М. И., й практике в использовании лексического и грамматического, а также страноведческого материала, предусмотренного учебной программой.

Перспективным представляется *непрерывное создание* сценария, предполагающее написание сцен на японском языке по окончании прохождения очередного учебного модуля. За счёт этого может быть осуществлена цифровая театрализация всей учебной программы, что, в определённом смысле является её трансформацией в соответствии с принципами цифрового рассказа (или сторителлинга).

Более того, в силу своего цифрового характера, сценарий допускает *гибкое создание* сцен, соответствующих каким-либо промежуточным образовательным задачам, и может быть организован на любом году обучения японскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ибрахим И.С. Внедрение современных ПО в процесс преподавания японского языка // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С. – 2015. – Вып. 13. – С. 43–49
2. Крнета Н.Д. Методика использования он-лайн словарей японского языка // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С. – 2011. – Вып. 5. – С. 66–73.
3. Румак Н.Г. Использование информационных

технологий в преподавании практики перевода (краткий обзор ресурсов) // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: Издательство «Спутник+». – 2009. – Вып. 2. – С. 48–51.

4. Савинская А.В. Использование интернет-ресурсов в процессе создания дидактических материалов по японскому языку // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С. – 2019. – Вып. 19. – С. 183–190

5. Сысоев П.В. "Вики-технология в обучении иностранному языку" // Язык и культура. - 2013. - №3(23). - С. 140-152.

6. Kessler G. Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing // Language Learning and Technology. - 2009. - Vol.3. - № 1. - pp.79-95

М.И. Прокофьев

**Формирование лингвокультурологической
компетенции на занятии по японскому языку
посредством обучения чтению
японских исторических романов**

В рамках данного исследования мы хотели бы предложить собственную технологию формирования лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку. Необходимость внедрения такой технологии представляется достаточно очевидной, поскольку овладение «способностью понимать культурно-национальную ментальность носителей языка ..., выраженных в культурной семантике языковых знаков» [2, с. 57] крайне важно при изучении языка Страны восходящего солнца. В основе нашей технологии лежит аналитическое чтение японских исторических романов.

Расцвет данного жанра в Японии пришелся приблизительно на середину XX века. Несмотря на то, что языковые нормы несколько изменились с того времени, именно эти произведения представляются нам оптимальным лингводидактическим инструментом, позволяющим решить поставленную задачу. Этому способствует несколько факторов. В первую очередь речь идёт о богатом языковом потенциале данных произведений. В силу того, что большая их часть представляет собой романы-эпопеи, они охватывают огромное количество разнообразных языковых ситуаций: от придворных бесед относительно прошедших скачек до обсуждения свежести товара на рынке. Каждой из них свойственна собственная, специфичная лексика, особые грамматические конструкции и т.д. Таким образом, обучающиеся получают возможность увидеть то, как функционирует язык в разных обстоятельствах и составить более полное представление о языковой системе в целом.

Такое обилие нового языкового материала может стать препятствием для восприятия сюжетной составляющей произведения. Однако, в случае с историческими романами, сама их фабула является вспомогательным фактором, поскольку представляет собой пересказ реальных исторических событий, многие из которых могут быть уже знакомы обучающимся. Кроме того, сама возможность увидеть известные события под отличным от академического углом может стать дополнительной мотивацией для обучающихся продолжать знакомство с текстом.

Также дополнительным мотивирующим фактором может стать и практически полное отсутствие информации о данных произведениях в отечественной японистике. В настоящий момент отсутствуют исследования на русском языке, посвященные данному жанру литературы, более

того, нет даже качественных переводов с японского. Таким образом, студенты, работающие с подобным материалом, могут ощутить себя «первооткрывателями», знакомящимися с тем, что ранее было никому неизвестно. По нашему мнению, это также может оказать положительное влияние на ход занятий по формированию лингвокультурологической компетенции.

В рамках нашей технологии мы предлагаем разделять занятие на три части: предтекстовый этап; этап работы с текстом; послетекстовый этап. Для того чтобы продемонстрировать реализацию данной программы приведем в качестве примера модель одного из занятий.

Предтекстовый этап

Подготовительный перед непосредственной работой с текстом этап делится на две части, общей задачей которых является подготовка обучающихся к восприятию предлагаемого им текста. При этом речь идет как о знакомстве с языковыми единицами, так и об актуализации знаний лингвострановедческого характера. Первая часть представляет из себя «прагматичный лингвострановедческий комментарий» по определению Я. Л. Березовской, О. И. Шарафутдиновой [1, с. 59]. Однако, в данном случае, он даётся не преподавателем, а составляется самими обучающимися в процессе выполнения ими соответствующих упражнений. Цель данных заданий состоит в актуализации имеющихся у студентов знаний в области истории, географии и культуры Японии, полученных ими в процессе предшествующего обучения. Содержание заданий может варьироваться в зависимости от предлагаемого отрывка, но их основной задачей является формирование представления у обучающихся относительно обстоятельств, в которых развивается сюжет в выбранном фрагменте. В качестве примера приведём упражнения к

отрывку, с которого начинается повествование в «Новом сказании о Хэйкэ» Ёсикава Эйдзи. Поскольку это самое начало произведения, здесь представляется целесообразным дать обучающимся возможность получить представление о том, какие исторические события предшествовали описываемому сюжету. Для этого предлагается задание на восстановление хронологической последовательности представленных исторических фактов.

Задание 1. Расставьте события в хронологическом порядке, опираясь на представленные даты.

Даты	События
794 г.	А) Подавление восстания Тайра Тадацуно объединёнными силами Тайра и Минамото
858 г.	Б) Назначение Тайра Тадамори на должность командующего по усмирению пиратов
935 г.	В) Появление системы <i>инсэй</i> в Японии
1031 г.	Г) Рождение Тайра Киёмори
1086 г.	Д) Начало эпохи Хэйан
1118 г.	Е) Начало доминирования клана Фудзивара
1129 г.	Ё) Восстание Тайра Масакадо

В левом столбце в хронологическом порядке представлены даты событий, которые в случайном порядке записаны в правой части таблицы. Задача студентов – расставить исторические факты в правильной последовательности. Во время выполнения данного упражнения обучающиеся смогут восстановить ход событий, приведший к ситуации, в которой находятся герои в начале повествования. Следующее задание связано с действующими лицами произведения.

Задание 2. Расставьте в генеалогическом порядке представленные ниже персоналии

Род Тайра	Киёмори, Тадамори, Цунэмори, Масамори
Императорский род	Хорикава, Сутоку, Нидзё, Тоба, Го Сиракава

Сложные переплетения в генеалогических связях представителей политической элиты Японии того времени также могут затруднять восприятие текста, поэтому необходимо заранее проработать возможные препятствия для того, чтобы они не стали помехой при чтении. Так студенты составят небольшие генеалогические ряды из имён исторических личностей и сопоставят их с событиями из предыдущего задания. Таким образом, трудности лингвострановедческого характера будут преодолены в рамках выполнения данных упражнений.

Предтекстовые задания следующей группы направлены на устранение трудностей, связанных с появлением не знакомой учащимся лексики.

Количество языковых единиц, представленных в заданиях данной группы, варьируется в зависимости от наполненности выбранного фрагмента незнакомыми обучающимся словами. Основная цель упражнений данной категории состоит в минимизации трудностей при чтении, вызванных незнакомой лексикой.

Выполняя данное задание, обучающиеся должны сопоставить предложенные, предположительно незнакомые им слова, и их определения, взятые из различных японских толковых словарей. Несмотря на то, что сами лексические единицы вероятнее всего встречаются студентам впервые, многие иероглифы им уже должны быть знакомы, что облегчит подбор определений. Кроме того, определения к некоторым словам, могут быть подобраны в соответствии с их принадлежностью к тем или иным частям речи, а потому данное упражнение не должно вызывать больших трудностей. Здесь важно учитывать и тот факт, что задание выполняется совместно с преподавателем, задача которого помогать обучающимся.

Задание 3. Сопоставьте определение слова с его значением.

а 社交	б 頑な	в 愚痴	г つくろい
д 出世欲	е 童心	ё 雨もりする	ж 刈る

1	自分の意見や考え、主張に固執し、変えようしないさま
2	雨水が屋根の穴などから漏れて家の中に滴り落ちること
3	子供の心
4	人と人とのつきあい
5	言ってもしかたのないことを言って嘆くこと
6	伸び茂っているものを根元を残して切り払ったり、切り取ったりする
7	より高い地位や権力のある身分になりたいという欲望のこと
8	補修

Следующее задание может показаться обучающимся несколько сложнее предыдущих, поскольку в предлагаемых фразах используются не только различные формы слов, но их однокоренные производные, однако мы считаем, что оно вполне по силам студентам третьего курса. Выполнив данное упражнение, обучающиеся ближе познакомятся с новыми словами и будут готовы приступить непосредственно к чтению текста.

Задание 4. Поставьте слова из предыдущего упражнения в соответствующие предложения. Прочитайте и переведите.

- 今日は隣の人たちが三人来てこちらの稲を__のである。
- ある日__の修繕に、村の知合の男を一日雇ってきた
- そのころの軍国調のたかまりは、彼の__にも何らかの刺激を与えずにはおかなか
った
- __はないが成果欲がある人が増えている
- 父も若い時はその__界の習慣に従ってずいぶん大酒家であった
- 傷つけられたブライドと静いの勢いが、彼を__にさせているのだろう。
- 瀬川さんを訪れて、私の__を聞いてもらおうかと思った。
- 少し歩いて岩のある所へ来ると、そこに網を__っている男がいるのです。

Этап непосредственной работы с текстом

Вслед за этим студентам предлагается прочитать сам отрывок. Основная задача студентов при выполнении заданий данного этапа – понять содержание предлагаемого фрагмента. В рамках нашей технологии мы предлагаем использовать фрагменты, содержащие от 5 до 20 предложений в зависимости от их длины (не менее 300 и не более 500 знаков). Подобный размер текста мы считаем оптимальным для использования на занятиях, поскольку

основной задачей предлагаемой нами технологии является анализ материала, а чтение отрывков такого объёма занимает суммарно не более 30 минут (включая и этап чтения про себя, и коллективное чтение вслух, и перевод). Сначала студенты знакомятся с фрагментом, читая его про себя, затем его разбирают по предложениям так, чтобы один обучающийся читал оригинал фразы вслух, а следующий за ним – переводил её на русский язык. Это позволяет достичь максимально возможной вовлеченности всех присутствующих на занятии. После полного перевода отрывка можно переходить к послетекстовым упражнениям.

Послетекстовый этап

Главная задача обучающихся при выполнении упражнений данного этапа состоит в том, чтобы проанализировать концепты, содержащиеся в прочитанном фрагменте текста, и форму, в которой они выражены. Задания данного этапа направлены на постепенное формирование у обучающихся основ знаниевого и деятельностного компонентов лингвокультурологической компетенции. При этом необходимо обеспечить плавный переход к восприятию студентами художественного текста не только как произведения, рассказывающего интересную историю, но как аутентичный материал, содержащий много культурологической информации. Для этого в рамках первого упражнения студенты должны найти в ряду слов, взятых из данного отрывка, те, которые каким-либо образом передают японские реалии.

Задание 1. Среди приведённых ниже слов найдите те, которые описывают японскую действительность, культуру и быт страны.

心、認識、家庭、社交、出世欲、經濟、貧乏性、武人、父親、愚痴、環境、記憶、都、場末、今出川、やしき、次男

Слова в задании выбраны не случайно, именно их студенты чаще всего выбирали в процессе нескольких апробаций. Поскольку данное задание выполняется совместно с преподавателем, который должен корректировать ответы обучающихся, объясняя, почему то или иное слово содержит или, напротив, не содержит информации о культуре страны. Данное упражнение предполагается выполнять совместно, когда все студенты по очереди зачитывают слова и определяют, подходят ли они под заданные условия. В результате получается список, который становится основой для следующего задания.

Задание 2. Определите, какую роль выполняют в тексте следующие слова:

心、家庭、社交、武人、父親、都、場末、やしき、次男

Являются декорациями к сюжету	Способствуют передаче настроения персонажей

Данное упражнение так же, как и предыдущее, выполняется всей группой совместно. Кроме того, после успешного завершения задания возможно повторное обращение к тексту для того, чтобы пополнить обе категории слов. Так, в составленный список добавляются дополнительные слова, встреченные в отрывке: 出世欲 *сюссэёку* (амбиции), 童心 *до:син* (детская душа), 夫婦喧嘩 (семейная ссора). Таким образом, студенты составляют полный список тех слов, которые описывают окружающую сюжет действительность, и тех, что передают отношение к ней персонажей. На этом этапе происходит постепенный переход обучающихся от литературного анализа отрывка к непосредственно лингвокультурологическому. Завершает данный процесс следующее задание.

Задание 3. Определите, какие слова из данного списка можно отнести к лингвокультурамам: 心、出世欲、家庭、武人、都、場末、童心、夫婦喧嘩

В процессе коллективного обсуждения обучающиеся совместно с преподавателем определяют, какие слова можно отнести к категории лингвокультурамам. Уточняется значение данного термина, выявляются характерные черты слов, которые можно отнести к данной категории. Следующее упражнение направлено на более детальный анализ лексических единиц.

Задание 4. Разделите найденные лингвокультурамы на три группы

Прямые лингвокультурамы	Описательные лингвокультурамы	Фоновые лингвокультурамы

В ходе выполнения данного упражнения обучающимся необходимо определить, к какой категории относится та или иная лингвокультурама, содержащаяся в тексте. Соответственно, все найденные лингвокультурамы, выраженные конкретными лексическими единицами, должны быть отнесены к категории прямых. Вслед за этим текст отрывка исследуется ещё раз для обнаружения лингвокультурем второй категории. Например, к ней может быть отнесена лингвокультурама 家庭 *катэ*: «домашний очаг», поскольку в представленном отрывке достаточно подробно описывается внешний вид усадьбы главного героя.

Самой сложной частью данного упражнения является поиск фоновых лингвокультурем. В данном случае таковой является семья, иерархический строй которой описывается, но взаимоотношения её членов в системе «старший – младший» не описываются. Таким образом завершается работа со знаниевым компонентом лингвокультурологической компетенции и следующее

упражнение направлено на её деятельностную составляющую.

Заключительное, пятое, задание предполагается для внеаудиторной работы. Обучающиеся в качестве домашнего задания должны выбрать одну прямую лингвокультуру из найденных ранее и представить доклад о её функционировании в японском языке. Кроме того, студентам предлагается составить текст, в котором выбранная языковая единица будет играть роль фоновой лингвокультуры. Таким образом, обучающиеся могут более подробно познакомиться с отдельными лингвокультурами, а у преподавателя появляется возможность контролировать то, насколько студенты успевают осваивать материал.

Подобное построение порядка упражнений позволяет поэтапно переходить от аналитического чтения текста к его лингвокультурологическому анализу, что в свою очередь способствует формированию лингвокультурологической компетенции у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березовская, Я. Л. Лингвокультурный аспект иноязычного текста (на материале русского языка) [Текст] / Я. Л. Березовская, О. И. Шарафутдинова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: лингвистика – 2018. – № 15. – С. 57-62.
2. Бирюкова, М. С. Лингвокультурологическая компетенция содержание и теоретические основы [Текст] / М. С. Бирюкова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета – 2016. – № 4(40). – С. 114-120.

3. Буландо, Р. И. Японский язык: примеры заданий олимпиадного формата. [Текст] / Р. И. Буландо, М. Н. Мизгулина, С. М. Кузнецова, В. А. Федянина // Иностранные языки в школе – 2019. – № 12. – С. 39–47. –

4. Ёсикава, Эйдзи. Дзэн сю: (Полное собрание сочинений) : [в 53 ч.]. Ч. 33 [Текст] / Эйдзи Ёсикава. – Токио: Коданся: 1967. – 487 с.

5. Жачемукова, Б. М. Художественная специфика жанра исторического романа. [Текст] / Б. М. Жачемукова, Ф. Б. Бешукова. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2011. – № 1. – С. 11-17.

Н. В. Раздорская

Формы и виды текстовой компрессии материалов японских СМИ и их использование при обучении реферированию

Обучение реферированию является одним из важных направлений профессиональной подготовки специалистов-международников и ориентировано на выработку умений компрессионного оформления информации. Под компрессией текста понимается его сокращение до «пределов минимальной избыточности, достаточной для понимания» [1, с.108], к основным видам которой относят конспектирование (компрессированный текст в виде полной или выборочной целевой записи в обобщенной форме, допускающий цитатный способ изложения), аннотирование (краткая характеристика первичного документа с точки зрения его назначения, содержания, типа и тематики, новизны и достоинств), реферирование (репродуктивное, воспроизводящее содержание первичного текста) и рецензирование (продуктивное,

содержащее критическое или творческое осмысление источника).

Из вышеперечисленных видов текстовой компрессии реферирование относят к «сложному виду речевой деятельности, заключающемуся в ознакомлении с текстом, извлечении из него основного содержания или заданной информации с целью письменного изложения» [1, с.247]. При обучении реферированию информационных материалов на японском языке, публикуемых СМИ, следует учитывать многообразие форм и видов текстовой компрессии, соответствие их выбора целям и задачам учебного процесса.

Специфика составления рефератов сформировалась у японцев под воздействием ряда исторических факторов. Начало 20 века ознаменовалось в Японии, бывшей долгое время «закрытой страной», ростом интереса к исследованиям, изданием статей и книжных публикаций в области науки, техники и медицины. После революции Мэйдзи были проведены реформы в сфере образования с целью внедрения западноевропейского опыта, а с 1907 года стали издаваться сборники статей по химии и медицине. На первоначальном этапе все печатные издания регистрировались и находились на хранении в библиотеках, где осуществлялся их учет и контроль, в связи с чем возникла необходимость составления кратких описаний текстов с целью упорядочения поиска нужной информации. С конца 20-х годов прошлого столетия сборники, содержащие краткое описание оригинала, стали издаваться и в учебных заведениях, в частности в 1927 году был издан первый реферативный сборник по химии в императорском университете То:хоку тэйкоку дайгаку 東北帝国大学[6]. Поэтому до сих пор основные требования к рефератам базируются на стандартах оформления научно-технической информации (抄録科学技術情報流通技術基

準), по которым предусматривается деление рефератов 抄録 *сё:року* на информативные 報知的抄録 *хо:титэки сё:року* (для критических и информационных материалов) и индикативные 指示的抄録 *сидзитэки сё:року* (краткие аннотации, сопровождающие выход на рынок новой продукции, рекламу выставок, а также отчеты о деятельности компаний или протоколов заседаний). Средний объем информативного реферата на японском языке составляет 200-400 знаков (на английском языке – 100-300 слов), у индикативного реферата (аннотации) на японском языке объем равен 150-200 знакам (на английском языке – 70-100 слов) [5]. Отдельную группу составляют 報知的—指示的抄録 *хо:титэки-сидзитэки сё:року* (*хампо:тэки сё:року*) информативно-индикативные (полуинформативные) рефераты, часть текста которых в случае наличия ограничений по объему может соответствовать информационным стандартам, часть – индикативным. Соответственно, объем может варьироваться от 150 до 400 знаков (70-300 слов на английском языке).

Существует несколько подвидов реферативной компрессии, основными из которых принято считать авторефераты научных работ и статей.

К авторефератам диссертаций и научных работ относится подвид 摘要 *тэкиё:* (synopsis) - краткий обзор основного содержания первичного текста (информативный вид реферата), в большинстве случаев составляемый самим автором и дающий представление о содержании в сжатой форме, без подробной аргументации и без детальных теоретических рассуждений. Он может быть составлен в качестве вторичного текста третьим лицом. Рефераты *тэкиё:* могут быть текстового типа с выделением целей, задач, списка использованной литературы (автореферат),

основных рассматриваемых вопросов или тезисного типа (при индикативной форме реферата) с фиксацией наиболее важных положений опорными пунктами и подпунктами. Такие рефераты используются как в научной сфере, так и в деловой при составлении документации по заключению договоров или сделок. В таких случаях в бухгалтерских отчетах фирм в специальных разделах-колонках 摘要欄 *тэки:ран* указываются цели, задачи, даты, участники проведенных мероприятий, основные вопросы [7].

Другой подвид реферата 要約 (summary) является вторичным текстом, созданным на основе сокращения материала либо обобщения информации первоисточника. Текст представляет собой краткое изложение основных идей и содержания и относится к информативно-индикативной форме реферата. В отличие от синопсиса в нём могут не указываться цель и методика исследования. Этот вид реферата исключает излишнюю детализацию и подробности, но может содержать рекомендации в рамках поднятой в первичном тексте проблемы. В таком же значении этот термин функционально используется и в качестве лексической единицы. Например: 教授の書いた長い文章と工程表を、端的に要約してくれた彼に惚れ惚れする。 *Я признателен ему за то, что он в общем передал мне содержание объёмной работы профессора и пояснил схему технологического процесса.*

抜粋 *бэццуй* (extract) представляет собой наиболее важные с точки зрения составителя тезисы первичного текста в виде выдержек или выписок из документа, что осуществляется за счет выделения нужной информации или отдельной фиксации значимых мест. Может иметь вид развернутого плана, иногда аннотации, относится к индикативному типу реферата. При употреблении в качестве лексической единицы

сохраняет то же семантическое ядро, например, 借りた本の中の章が抜粋されたものを読んで全体を通して読んでみたいと思った。Прочитав оглавление взятой книги, захотел прочесть её всю.

В японских печатных изданиях встречаются нереферативные подвиды компрессии, не связанные со структурным делением текста, свойственные рефератам [2; с.170-171].

概要 gaiё: - сокращенное изложение объёмного содержания всего текста в целом при сохранении последовательности оригинала. Содержащий общую информацию **概要 gaiё:** отличается от реферата **摘要 тэйиё:**, в котором выделяются только самые важные моменты, оформленные в виде текста или постатейных пунктов плана и отчета. **概要 gaiё:** используется в научных работах и монографиях в качестве **введения**, а также предшествует основному тексту в публикациях общего плана, в том числе в Википедии. Встречается в названиях учебных материалов и справочной литературы, например, 日本経済史概要 *Обзор экономической истории Японии*.

要旨 ё:си представляет собой сокращенный текст публикации, выступления, речи или доклада и служит для передачи основной сюжетной линии напечатанного оригинала. Подобные тексты часто используются для **презентаций**. В отличие от текста реферативного **要約 ё:яку** компрессионный текст **要旨 ё:си** не содержит теоретических обобщений, а только передает основную суть (сюжет) содержания. Может существовать в двух формах: структурированной **構造化要旨 (structured abstract)** с определенным планом изложения и произвольной форме **非構造化要旨 (unstructured abstract)**. Выбор формы изложения определяется печатным

изданием. Такие тексты встречаются в газетных и электронных публикациях, а также в докладах научных обществ, их отличает от рефератов отсутствие необходимости следования определенной структуре и доходчивость изложения в форме **пересказа**. Данный термин может восприниматься и как обычная лексическая единица, например: *分厚い本の内容から作者の気持ちを読み解いて 300 字以内の要旨にまとめよう ! Давайте выделим из объемного содержания книги и обобщим в рамках 300 печатных знаков описание чувств, испытываемых автором!* [7].

При максимальной текстовой компрессии используются следующие термины: **大意 тайи**, который употребляется при передаче только **основной мысли автора**, заключенной в содержании. *一篇の大意は、およそ次のようである **Самое главное в этом романе (книге) состоит в следующем.** 大要 тайё:* отражает в сжатой произвольной форме основную **вывод**, сделанный на основе первичного текста, например [7]: *政治の大要は人心の安定にあり . **Самое основное в политике заключается в спокойствии людей.** 概括 гайкацу* используется при подведении итогов или **обобщении нескольких точек зрения**. Например: *概括して言えば次のとおりである **Если свести воедино, в целом получится следующее.** 大略 тайряку* указывает на изложение наиболее **значимой части** текста при его существенном сокращении.

К распространенным видам аннотаций относятся:

- レジюме краткое изложение в напечатанном виде научного доклада, лекции, выступления;

• **ダイジェスト** популярное изложение содержания, например: 論文をダイジェストした記事
статья, поясняющая работу, ダイジェスト版の映画
реклама фильма, трэк;

• **梗概** こうがい краткое содержание фильма,
пьесы, излагаемые в программках;

• **ろんし** указание основного направления
дискуссии, конференций и т.д.

• **簡介** かんかい краткая аннотация текста,
составляющая половину объёма реферата **摘要**
тэкиё:.

Данные примеры приведены для иллюстрации
многочисленности форм и видов текстовой
компрессии, используемой в японских печатных
изданиях, в том числе в материалах СМИ.

При обучении реферированию следует ориентироваться
на общие стандартные для двух языков требования к
информативному монографическому реферату [2, с.172-
173] с учетом учебной специфики, связанной с
ограниченным объемом используемого текста и
отводимых учебных часов, принимать во внимание
критерии составления информативно-индикативного
монографического реферата на русском языке (ГОСТ
7.0.99-2018), средний объем которого содержит 850
печатных знаков, аннотации - 600 печатных знаков [4, с.5].
При составлении учебных рефератов на японском языке
следует осуществлять компрессию текста в виде
информативно-индикативного реферата 報知指示的抄録 в
подвиде 要約 ё:яку, а не общего изложения 概容 гайё: или
пересказа 要旨 ё:си. В бакалавриате обучение
целесообразно начинать с монографических рефератов, а в
магистратуре рамки данного аспекта должны расширяться
до уровня составления обзорных рефератов

информативного типа и рефератов-докладов с использованием нескольких источников.

На результативности выполняемых заданий отрицательно сказывается отсутствие у студентов базовых информативных знаний о рефератах и требованиях к их оформлению на русском и японском языках. Дополнительные трудности возникают из-за неумения выделить структуру текста, сформулировать основную мысль автора и выделить главное, что связано с недостаточным развитием навыков просмотрового чтения и умения обобщить полученную информацию в виде вывода. Для решения этих задач при общей установке на формирование коммуникативной компетенции целесообразно осуществить анализ, отбор и структуризацию материалов из источников на русском и японском языках, представив их в виде репрезентативных текстовых образцов или учебного пособия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М.: изд-во ИКАР, 2009.- 446с.

2. Раздорская Н.В. Обучение реферированию текстов на японском языке в режиме он-лайн (на старших курсах бакалавриата)// Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Выпуск 23. - Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе». - М.: Ключ-С, 2022. – С.168-177.

3. Семенов А.В., Семенова Т.Г. Реферирование и аннотирование на русском и китайском языках. М.: Шанс, 2019.- 292с.

4. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Реферат и Аннотация (Общие

требования) ГОСТ 7.0.99-2018. Москва: Стандартинформ, 2018.- 21с.

5. 抄録科学技術情報流通技術基準 (抄録作成) SIST 01. (Научно-технические информационные стандарты (составление реферативных публикаций). 東京: 科学技術振興機構 (Токио: Кагаку гидзюцу синко:кико:), 1980 [электронный ресурс]:

<https://jipsti.jst.go.jp/sist/handbook/sist01/sist01.htm>

6. 情報検索の基礎知識 情報科学技術協会編 新訂版 (Базовые знания по информационному поиску), 2006.-150с.

7. Японо-английский электронный словарь [электронный ресурс]: <https://dictionary.goo.ne.jp/word/摘要> / <https://goiryoku.com/tekiyou/>

Н.Г. Румак

О круглом столе «Вопросы преподавания грамматики»

В рамках международной научной конференции по японской филологии и методике преподавания японского языка «Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания», которая прошла 28-30 октября 2022 года, был проведён круглый стол, посвящённый вопросам преподавания грамматики.

В качестве основного вопроса для обсуждения был предложен взгляд «московской» школы академического языкового образования, основанный на «цельности, структурированности и нацеленности на профессиональное применение полученных знаний» [2, с. 22] в его сопоставлении, например, со Стандартами преподавания японского языка Японского фонда, которые рассматривают язык (японский) как инструмент «для

налаживания взаимопонимания» и рассчитаны на выработку двух видов навыков: «умение решать некоторые задачи, пользуясь японским языком, и умение беспрепятственно осуществлять разные виды культурного обмена» [цит. по 2, с. 16].

Большая часть известных методик предлагает следующий порядок действий: введение нового материала, объяснение грамматического правила, первичное закрепление и предложение ситуации для закрепления правила, выработки грамматического навыка. «Грамматический навык достигается при приобретении способности производить речевое действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации» (см., например, [цит. по 5, 2014] – в том числе для того, чтобы осуществлять общение.

В Институте стран Азии и Африки МГУ им. М. В. Ломоносова на первом этапе обучения в качестве основного используется учебник Л. Т. Нечаевой «Японский язык для начинающих» в двух томах [3]. Этот учебник подходит как для самостоятельной работы, так и для изучения языка под руководством преподавателя. В нём предлагаются подробные объяснения грамматических правил с примерами, разнообразные упражнения на отработку этих правил – переводные, подстановочные, на замену и т.п., а также более сложные упражнения, нацеленные уже на выработку умения: описать иллюстрацию, составить устное или письменное высказывание на заданную тему.

Кроме этого, для иллюстрации грамматического материала, для обеспечения разнообразия подходов и повышения мотивации студентов преподаватели используют различные дополнительные материалы: японские и российские учебники [6, 7, 9], раздаточные материалы, а также различные виды деятельности в

аудитории и вне аудиторных часов в качестве самостоятельной работы студентов.

А. С. Коваленко (ИИЯ МГПУ) отметила высокую результативность обучения по учебнику [3], но также подчеркнула и необходимость дополнительных коммуникативных упражнений для выработки грамматического навыка, рассказав о своём опыте использования японского учебника *Genki: An Integrated Course in Elementary Japanese* на занятиях в Институте иностранных языков МГПУ. Кроме того, А. С. Коваленко отметила возникающую иногда необходимость в дополнительных разъяснениях, например, при знакомстве учащихся с синонимичными грамматическими конструкциями, а также в создании коммуникативных ситуаций, позволяющих осознать разницу между ними.

Выступление Т. М. Гуревич (МГИМО МИД РФ) затронуло важную проблему, о которой говорил на конференции и В. М. Алпатов: необходимо донести до обучающихся идею о разнице мышления, о несовпадении языковых картин мира говорящих на русском и японском языках. Подобные различия начинаются на уровне трёхплановых указательных местоимений и понятия *ути* и *сото*, что и отражается не столько в лексике, сколько в грамматике языка – в том числе в конструкциях с глаголами направленности действия, которые оказываются сложными для восприятия русскоязычных студентов.

В рамках «мировоззренческого» подхода изучения грамматики Т. М. Гуревич также процитировала М. Нумано, который указывает на опасность употребления в речи «грамматически правильного, но безжизненного японского языка» [4]. Это относится и к вопросам употребления местоимений, указания на деятеля в японской фразе (особенно при переводе с русского языка и при сопоставлении с английским языком) – для японцев

характерно стремление к безличности, неопределённости, что влияет на построение фразы, в том числе при употреблении конструкций побудительного и страдательного залогов.

При этом Т. М. Гуревич отметила, что языковая картина мира гораздо больше влияет именно на грамматику, так как в лексике возможны изменения: например, поговорка *корогару иси-ни ва кокэ-га хаэнай* (букв. «на катящемся камне мох не растёт»), которая раньше воспринималась как негативное утверждение («невозможно обрасти мхом, т.е. стабильно устроиться, если будешь перебегать с места на место»), теперь обрела положительное значение («ты не обростёшь мхом, т.е. не потеряешь способность к развитию, к изменению, если будешь активен»).

Именно поэтому вопросы «естественного» употребления изученных на начальном этапе грамматических конструкций целесообразно прорабатывать позже, когда студент уже знаком с японской культурой и своеобразием японского мировоззрения. На этом этапе уже можно отрабатывать так называемые «устойчивые грамматические конструкции», привязанные к конкретным коммуникативным ситуациям, как это предлагается в учебнике коллектива авторов под редакцией Л. Т. Нечаевой «Японский язык для продолжающих» [1]. Этот учебник упоминали многие коллеги, сойдясь во мнениях о том, что он крайне полезен для повторения и актуализации уже известных грамматических правил, в том числе – с точки зрения разграничения употребления синонимичных конструкций.

А. С. Коваленко также отметила, что при попытке генерировать высказывание на японском языке студенты, даже на начальных этапах обучения, должны обращать внимание не на то, «как правильно сказать», а на то, «что я хочу сказать»: в зависимости от цели коммуникации

выбираемые конструкции будут различаться. О необходимости включения лингвокультурного контекста в обучение, в том числе на последующих этапах изучения языка, говорила и Л. В. Васильева (ИСАА МГУ): это необходимо для понимания студентами, в какой ситуации можно употребить ту или иную грамматическую конструкцию, и этому аспекту преподаватели должны уделять не меньше внимания, чем объяснению и заучиванию «правильных» грамматических конструкций.

А. А. Лебединец (ИЯз РАН) сделала акцент на необходимости так называемого «дриллинга» (от англ. drill) – большого количества упражнений для выработки автоматизма в использовании тех или иных единиц (лексических или грамматических). Одновременно она подчеркнула важность понимания студентами контекста употребления грамматических конструкций и рассказала о разрабатываемом совместно с коллегами пособии, упражнения в котором нацелены на создание связи между этими двумя аспектами.

В упомянутом пособии, наряду с представленными в виде таблиц правилами образования грамматических конструкций, учащимся предлагаются списки слов (глаголов) для «дриллинга»: на каждом занятии в пределах одной темы 5-10 минут уделяется упражнению по образованию изучаемой формы от каждого глагола. Далее приведены примеры употребления каждой конструкции (например, *-тэ иру*, *-тай*) в определённом контексте. Для разграничения в сознании учащихся значений (например, значения длительного вида или перфектного значения формы *-тэ иру*), а также для закрепления контекстного употребления конструкций примеры оформлены разным цветом.

А. И. Сергеева (ИИЯ МГПУ) высказала свое согласие с коллегами по поводу необходимости вводить в обучение

коммуникативный и лингвокультурный контекст и поделилась своими наработками в преподавании грамматики. Используя на начальном этапе обучения пособие для аудирования «Майнити-но кикитори» [7], А. И. Сергеева отмечает его высокое качество с точки зрения максимальной приближенности к реальным коммуникативным ситуациям, с которыми учащиеся могут столкнуться в Японии. В процессе работы над уроком учебника учащиеся под руководством преподавателя, разбирают лексические и грамматические единицы, анализируют ситуации, в которых подобные выражения употребляются, слушают и переводят диалоги и упражнения, заучивают и повторяют их. На этапе контроля каждый учащийся должен снова прослушать и перевести отрывок из текста урока, после чего делается упражнение на обратный перевод для доведения навыка употребления конструкции до автоматизма. Так вырабатывается не просто навык поведения в определённой коммуникативной ситуации, но определённый «паттерн мышления». На следующем этапе учащиеся составляют собственные устные рассказы с использованием изученной конструкции, что позволяет активизировать применение освоенного материала в речи, а также беседуют, задавая друг другу вопросы по прослушанным сообщениям.

Коллеги также обсудили роль преподавателя и использование различных видов деятельности для повышения мотивации и результативности работы.

Л. В. Васильева поделилась своим опытом по работе с формами вежливости на занятиях продвинутого этапа изучения японского языка. Был сделан акцент на необходимости задействовать разные виды памяти, в том числе посредством включения различных видов деятельности, например, организации ролевых игр для «проживания» коммуникативных ситуаций, характерных

для работы переводчика. При этом особенно отмечалась возможность переключения внимания и «оживления» рутинной деятельности учащихся.

Н. Ю. Тразанова (ИГУ) предложила для оживления атмосферы и задействования крупной моторики (движений всего тела) такой вид работы, как перемещение по классу при отработке на начальном этапе ситуации «знакомство» (студенты получают задание познакомиться с как можно большим количеством народа, для чего свободно ходят по помещению), для смены вида деятельности – использование на разных этапах обучения карточек из пособия «Тё:кай тасуку 25», что обеспечивает работу в парах и в более крупных группах. Также было предложено задействовать видеоролики с тематическими песенками, позволяющими и заинтересовать студентов, и одновременно познакомить их с некоторыми особенностями культурной жизни страны изучаемого языка. Для отработки грамматических конструкций на следующих этапах обучения предлагается воспользоваться схемами и упражнениями учебника «Сёкю: нихонго бумпо: со:матомэ. Поинто 20».

Н. Б. Тразанова особо оговорила необходимость учета особенностей обучающихся как в группе, так и индивидуальных. Роль преподавателя в данном случае заключается в своевременной «диагностике» слабых и сильных точек студентов и в соответствующей «регулировке» процесса обучения, в подборе подходов, оптимально подходящих для конкретной группы/конкретных учащихся. Иногда будет целесообразно прислушаться к просьбам и предложениям самих студентов, если они способны адекватно оценить наиболее эффективные для себя каналы восприятия, и сместить акцент подачи информации на эти каналы.

А. В. Кудряшова (ИСАА МГУ) поделилась собственным опытом отработки коммуникативных ситуаций на начальном этапе обучения путём использования игры «телефонный разговор», в которой двое учащихся садятся на стулья спиной друг к другу и должны имитировать разговор по телефону в ситуации, когда собеседник не виден. При этом требования к беседе включали в себя употребление правильных, адекватных ситуации, грамотных конструкций, позволяющих собеседнику верно понять и интерпретировать запрос, а также дать на него верный ответ. После составления диалога использованные реплики анализировались с точки зрения соответствия ситуации. Был упомянут учебник «Карутэтто» (Quartet), комплексно использующий такие аспекты, как чтение, письмо, говорение и слушание. Раздел «ролевые игры» этого учебника как раз позволяет отрабатывать подобные ситуации. Кроме того, А. В. Кудряшова указала на важность разбора со студентами конкретных ситуаций из собственной речевой практики и анализ адекватности использования тех или иных выражений.

По вопросу необходимости на самых ранних этапах обучения знакомить студентов с нюансами употребления различных конструкций высказалась У. П. Стрижак (НИУ ВШЭ, ИИЯ МГПУ), предложив на начальном этапе давать базовые знания без излишней вариативности. В случае, если в учебнике даются варианты использования грамматической конструкции (например, использования падежей при выражении желания совершить действие *-га/о ...тай* или выбор конструкции *-тэ иру/-тэ ару*), необходимо чёткое объяснение разницы употребления этих вариантов. В большинстве случаев лучше вводить подобные нюансы на более поздних этапах обучения, когда у студентов уже сформированы базовые знания

грамматики, а также накоплен какой-то набор примеров словоупотребления и употребления конструкций. С этой точки зрения оптимальным представляется разбор вариантов употребления на предпоследнем году обучения в вузе, когда у студентов накоплены, в том числе, теоретические знания о грамматике японского языка. В настоящий момент У. П. Стрижак работает над пособием, где будут представлены варианты изучаемых грамматических конструкций с объяснениями и примерами, чтобы студенты могли использовать их в соответствующей ситуации.

С этой точкой зрения согласилась Ё. Аракава (СПбГУ), предложив «спиральную динамику обучения» и использование понятия «для продвинутых студентов», которая одновременно является маркером разграничения обязательной и необязательной информации и мотивацией для сильных студентов. Однако М. А. Смирнова (школа иностранных языков Mg Lingua), наоборот, высказала мнение о том, что на нюансы употребления можно указывать и на самых начальных этапах обучения, т.к. «всё останется в памяти», а подробные объяснения отложить для более продвинутых этапов. Е. С. Сычёва (МГИМО МИД РФ) также считает, что на начальном этапе обучения имеет смысл упоминать о существовании различных вариантов, чтобы «уберечь» студентов от слишком сурового столкновения с языковой реальностью, отложив подробности до того момента, «когда знания отложатся в голове», т.к. существует опасность перегрузки студентов обилием новой информации. И снова коллеги указали на роль преподавателя в оценке уровня и потребностей студентов и необходимость дифференцированного подхода к группам.

Н. В. Кутафьева (НГУ) рассказала о японском учебнике «Донна токи до: цукау хё:гэн бункэй 500» (существуют

отдельные учебники для разных уровней), в котором перечислены грамматические конструкции с объяснениями, после чего даются упражнения на разграничение ситуаций использования указанных конструкций с предложением вставить изучаемую конструкцию или выбрать одну конструкцию из предложенных.

Также Н. В. Кутафьева поделилась собственным опытом использования на занятиях в группах продвинутого уровня манга, а также учебник «Манга-дэ манабу дзё:кю: хё:гэн цукаивакэ 100» именно для объяснения разницы в употреблении сходных по значению грамматических конструкций. В этом учебнике приводится описание сравниваемых конструкций, даются примеры из комиксов, дополнительные примеры, набор упражнений на выбор грамматической конструкции, упражнений для подстановки подходящей грамматической конструкции, а также задания на составление диалогов по предложенной ситуации, где нужно использовать изученные конструкции.

В. С. Трофимов (магистрант ВИ-ШРМИ ДВФУ) высказал точку зрения многих учащихся, что при введении новой грамматической конструкции с похожим значением у студентов возникает вопрос, зачем она нужна, чем отличается от уже изученных и каковы нюансы её употребления, следовательно, объяснение этих нюансов необходимо делать уже на самом раннем этапе.

Е. Д. Богоявленская (ЕАЖЕ) подтвердила сложности с пониманием различий между синонимичными условными и уступительными конструкциями, в том числе при переводе с русского и на русский язык, и предложила разграничить русские переводные варианты этих конструкций, чтобы сохранить разницу в нюансах значения.

Таким образом, благодаря активному участию коллег из разных вузов страны удалось собрать различные мнения по

важным вопросам преподавания грамматики: задействованию дополнительных учебников и учебных пособий; организации разнообразных видов активности, в том числе для активизации разных видов памяти; важности роли преподавателя, в том числе для диагностики сильных и слабых сторон отдельных студентов и групп целиком для выбора наиболее оптимальной стратегии преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Л. В. О возможностях применения стандартов преподавания японского языка Японского фонда (JFS) в российских ВУЗах // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания, Выпуск 13 Материалы научно-методической конференции «Методика преподавания японского языка в вузе» (март, 2015 г.). – М., Ключ-С, 2015. сс. 14-22.
2. Нечаева Л.Т. Японский язык для начинающих, ч. 1-2, М., 2018 (19-е издание).
3. Нумано М. Не только самураи // Новая японская проза. М.: Иностранная литература, 2001. С.vii-xxx.
4. Петруль, А. Н. Роль грамматических навыков в коммуникативно-ориентированном обучении иноязычному общению // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). — Т. 0. — Санкт-Петербург : СатисЪ, 2014. — С. 172-176.
5. Сёкю: нихонго (рэнсю:). Токио, 1990.
6. Сёкю: нихонго тё:кай рэнсю:, майнити-но кикитори 50 нити (1, 2 том), Токио, 2010.
7. Стругова Е.В., Шефтелевич Н.С. Читаем, пишем, говорим по-японски. М., 2000 г.
8. Танака Хисамицу, ред. Нихонго сёхо. Токио, 1981

Использование программы EXCEL на начальном этапе обучения японскому языку

Сфера использования компьютеров и компьютерных технологий расширяется практически каждый день. Обучение также не осталось в стороне от этого процесса. Однако, несмотря на большие возможности компьютерных технологий, они по-прежнему используются недостаточно широко при обучении иностранному языку. Существующие на сегодняшний день программы посвящены, в основном, западным языкам, прежде всего, английскому.

Пандемия, вынужденное проведение занятий on-line резко сократили непосредственное общение преподавателя и учащегося, заставили искать новые подходы к обучению, в том числе с использованием компьютерных технологий. При этом надо отметить, что использование компьютерных технологий не было самоцелью. Целью являлось повышение эффективности самостоятельной работы учеников в условиях постоянной угрозы «отлучения» ученика от прямого общения с преподавателем, создание условий выполнения домашнего задания фактически под постоянным контролем и с коррекцией результатов.

На сегодняшний день можно найти большое количество научных работ, посвященных этой проблеме, разработаны программы, в том числе доступные в Интернете, для изучения иностранного языка. Однако в создавшейся обстановке этими программами не удавалось воспользоваться, поскольку все они имеют одну важную особенность: современные работы во многом посвящены выполнению творческих заданий, в то время как на

начальном этапе обучения большую роль играет выполнение простых упражнений, направленных на усвоение материала и выработку автоматизма выполнения некоторых действий. Кроме того, большинство программ можно назвать «замкнутыми», так как они предназначены обычно для изучения определенного материала определенного языка. Иначе говоря, возможности по подгрузке нового материала ограничены или требуют привлечение специалиста-программиста.

Это заставило искать новые подходы в создавшейся ситуации. И было очень интересно обнаружить неожиданные возможности всем известной стандартной программы, которая к тому же используется совсем не в лингвистической или педагогической деятельности. Такой программой (часто ее также называют приложением) оказалась Microsoft Office Excel, обладающая большим количеством функций, характерных для специальных программ. Эта программа сегодня входит в пакет Microsoft Office и установлена практически на всех компьютерах.

Программа Excel – это программа для компьютера, в которой проводят расчеты, составляют таблицы и диаграммы, вычисляют функции. Используя стандартные опции программы, можно производить с цифрами различные манипуляции: складывать, вычитать, умножать, делить, вычислять процент и многое другое. Это приложение используют бухгалтеры, экономисты, менеджеры и другие специалисты, которые работают с данными. В лингвистике эта программа тоже может использоваться, например, для обработки статистических данных.

Приложение представляет из себя электронную таблицу, похожую на таблицу в программе Word. Благодаря этому ввод языкового материала очень прост и знаком каждому преподавателю. В то же самое время

основным отличием обычной таблицы Word от таблицы файла Excel является возможность автоматического анализа и сопоставления содержащихся данных нескольких ячеек и осуществления на основе этого каких-то действия.

На рис. 1 проиллюстрирована эта функция программы. Если в первой строке в столбцах «Б» и «В» цифры равны, то в столбце «Д» появляется слово «РАВНО», а если не равны, как во второй строчке, то появляется надпись «НЕ РАВНО».

А	Б	В	Г	Д (результат)
	1	1	⇒	<u>РАВНО</u>
	1	2	⇒	<u>НЕ РАВНО</u>

Рис. 1

Эту функцию электронных таблиц можно представить и в другом виде, например, в виде следующей игры. См. рис. 2.

А	Б	В	Г	Д
Задание	Ответ ученика	Правильный ответ	⇒	Результат
Отгадайте цифру от 1 до 4, которую задумал преподаватель	1	1	⇒	РАВНО
Отгадайте цифру от 1 до 4, которую задумал преподаватель	1	2	⇒	НЕ РАВНО

Рис. 2

При этом содержимое колонки «В» можно сделать невидимым (такая возможность тоже имеется в программе), и это подводит нас вплотную к идее использования этой программы в интересах преподавания иностранного языка. Фактически в этом случае программа выполняет функции преподавателя, который сравнивает вариант ученика с правильным ответом и дает оценку.

Такая функция программы предоставляет для преподавателя широкие возможности создания учебных материалов для тренировки перед экзаменом *НОРЁКУ СИКЭН*. См. рис. 3. На данном рисунке видно, что если ученик выбирает правильный ответ, появляется надпись «ПРАВИЛЬНО». Если нет – «ПОДУМАЙ».

	1・2・3・4から いちばん いい ものを ひとつ えらんで ください		
	わたしは デパートに つとめて います		
1	わたしは デパートに かいものをして います		
2	わたしは デパートに さんぽをして います		
3	わたしは デパートに しごとをして います		
4	わたしは デパートに やすんで います		
	Ваш ответ:	3	→ ПРАВИЛЬНО

Рис. 3

Возможности программы не ограничиваются работой только с числовым материалом, ее можно использовать для сравнения содержащегося в ячейках текста, что в свою очередь еще больше расширяет область ее применения для преподавания иностранного языка. В частности, в целях экономии времени нами были подготовлены файлы для

проведения такого трудоемкого вида работы, как проверка чтения иероглифов «Учебника японского языка для начинающих» Л.Т. Нечаевой. См. рис. 4.

Слово	Ответ	Проверка
移る	うつる	Правильно
大名	だいめい	НЕПРАВИЛЬНО!
渡る	かわる	НЕПРАВИЛЬНО!
丸の内	まるのうち	Правильно

Рис. 4

Используя данный подход, можно организовать в Excel выполнение различных упражнений из учебника:

- перевод слов с русского языка на японский;
- перевод слов с японского языка на русский;
- проверка чтения иероглифов;
- проверка знания ключей иероглифов;
- преобразование одних частей в речи в другие;
- образование грамматических форм различных частей речи;
- подбор синонимов/антонимов;
- сравнение фразеологических выражений и их переводов;
- расстановка частей предложения в правильном порядке;
- употребление слова в соответствующем падеже;
- употребление местоимений в соответствующей форме;
- выбор из списка нужного слова или грамматической формы и т.д.

Как говорилось выше, приложение позволяет полностью перевести в электронный вид материалы *НОРЁКУ СИКЭН*.

Вместе с тем использование приложения Excel ставит много теоретических и практических вопросов. Надо отметить, что рассмотренные нами функции программы в современной науке уже считаются устаревшими и относятся к поколению программ 90-х годов. Сегодня акцент в использовании компьютерных технологий, судя по научным работам, смещается от использования специализированных программ, направленных на автоматизацию языковых навыков и контроль их сформированности, к подключению в процесс обучения различных технологий, не созданных специально для образовательных целей. Поэтому встает вопрос о целесообразности ее использования.

Мы считаем, что данную программу надо использовать совместно с традиционным обучением, поскольку автоматизация языковых навыков и контроль их сформированности являются одной из главных задач на начальном этапе обучения. Компьютер при этом должен стать средством обучения, гармонично вписывающимся в учебный процесс, в частности, при выполнении самостоятельной работы. В основе такого подхода лежит принцип управления учебным процессом на основе его расчленения на определенные этапы, предполагающий освоение и закрепление базовых навыков.

Самостоятельная работа с компьютером обладает рядом преимуществ:

- позволяет учащемуся, занимаясь индивидуально, самому задавать темп работы, а также делать паузы в удобное для него время;
- обеспечивает мгновенную и непосредственную обратную связь;
- позволяет учащемуся допускать любое количество ошибок, не опасаясь негативной реакции со стороны компьютера;

- даёт возможность повторения упражнений, которые вызывают наибольшее затруднение;
- способствует комфортному психологическому настрою, так как учащийся не опасается отрицательной реакции со стороны учителя или товарищей;
- экономит время преподавателя благодаря выполнению данных упражнений с автоматической последующей оценкой результата.

В целом, опыт использования именно программы Excel оказался эффективным во многом благодаря наличию программы на компьютерах как преподавателя, так и учащихся, широкому набору функций программы, а также «дружелюбности» этой программы для преподавателя, возможности быстрого ее освоения и создания учебных материалов под конкретный учебный курс, учебник.

Подводя итоги, можно сказать, что использование программы Excel послужило хорошей альтернативой в условиях невозможности проведения очных занятий и резкого увеличения самостоятельной работы учащихся.

А.И. Сергеева

О роли изучения правописания отдельных иероглифических черт при формировании каллиграфического навыка у студентов, изучающих японский язык

Проблема обучения японской иероглифике остается одной из самых актуальных на разных этапах овладения японским языком и его письменностью.

Общеизвестно, что в основе трудностей, связанных с овладением японской иероглифической письменностью, лежит трехсоставная структура иероглифического знака, включающая в себя не только графическую форму и

звучание, как это происходит в случае фонетической письменности, но и значение, присущее только идеографической письменности. В данной статье мы хотели бы рассмотреть трудности, связанные графической составляющей иероглифа, а именно с воспроизведением формы иероглифа при написании от руки, а также способы их преодоления, особенно актуальные на начальном этапе обучения.

Дело в том, что количество иероглифических знаков, каждый из которых обладает своей уникальной графической формой в несколько десятков раз превышает количество знаков, существующих в системах фонетической письменности. Так против 33 букв русского алфавита, созданного на основе кириллицы, или 26 букв латинского алфавита, общеупотребительный минимум иероглифов в японском языке на данный момент составляют 2136 знаков. Поэтому трудности, связанные с запоминанием и сохранением в памяти большого количества графических форм иероглифов, которые исчисляются сотнями, продолжаются на всех этапах изучения японского языка. Однако еще до столкновения с вопросом о том, как удержать в голове такое количество разнообразных знаков, на самом первом этапе овладения японской письменностью обучающиеся сталкиваются с проблемой отображения на письме непривычных иероглифических знаков.

Как пишет У.П. Стрижак, «Помимо сложностей, вызванных тем, что иероглифический знак, в отличие от фонетического, обладает семантическим значением, учащимся приходится преодолевать чисто механические, начертательные трудности непривычной формы записи языковых знаков» [6, с.63]. Практика показывает, что без специальных объяснений преподавателем обучающиеся крайне редко могут в полной степени освоить все нюансы

нового для них механического навыка. На первых этапах взаимодействия с японской письменностью у студентов еще не развито мышление, позволяющее им обращать внимание на особенности написания, присущие именно иероглифической письменности и отсутствующие в привычном им фонетическом письме, такие как: начало и направление написания черты, способ окончания черты, размер черты относительно других черт в знаке, размер и баланс черт относительно квадрата, в который вписывается любой иероглиф и т.д. Вытекающая из этого невозможность сразу отличить одну черту от другой, похожей, ведет к ошибочному написанию как отдельных черт, так и элементов, которые из них состоят, и, как следствие, к неправильному написанию целого знака. Поэтому уже на начальном этапе у студентов возникают большие трудности с запоминанием правильного написания иероглифов, и очень легко происходит процесс формирования неаккуратного, плохо читаемого и зачастую ошибочного почерка, который нередко сохраняется на протяжении всего срока обучения японскому языку.

Такого рода каллиграфически неверный почерк свидетельствует, как правило, о недостаточном внимании обучающихся к формированию навыка правильного и аккуратного написания знаков японской письменности и недооценке важности иероглифического аспекта в целом. Подобное отношение к правописанию иероглифических знаков ведет не только к трудностям, которые возникают у преподавателей при проверке работ, написанных от руки. Предположительно, трудности с написанием иероглифических знаков оказывают влияние на весь процесс усвоения иероглифического материала в целом. Н.Г. Паюсов отмечает, что если обучающиеся не овладевают основами письма на самом начальном этапе обучения, то при дальнейшем изучении иероглифической

письменности могут встретиться непреодолимые трудности. «Поэтому в самом начале необходимо добиваться того, чтобы обучающиеся твердо усвоили элементы письма и их каллиграфию. Это позволит затем сознательно подойти к изучению сложных иероглифов и значительно облегчит их усвоение» [2, с.3]. Говоря о роли занятий по выработке навыка чистописания, автор также добавляет, что их содержание «дисциплинирует работу ума и способствует привитию аккуратности, подтянутости, четкости в работе и развивает эстетические чувства» [2, с.113].

Анализ научной литературы, посвященной преподаванию японской письменности, показывает, что постоянно проводятся исследования, посвященные различным трудностям овладения иероглифической письменностью и способам их преодоления, в том числе на разных этапах обучения [3]. Однако можно также отметить, что проблемой преодоления графической трудности иероглифического знака, т. е. проблемой освоения навыка начертания, в отечественной науке занимались крайне мало. То же самое можно сказать и о научной литературе, изданной за рубежом. В японских научных работах вопрос освоения начертательного навыка рассматривается в основном в контексте школьного образования, в частности начальных классов. В контексте обучения японскому языку как иностранному данная такая проблема практически не ставится. Это связано в первую очередь с тем, что японские преподаватели, находясь в Японии, обучают в основном студентов из Китая и Кореи, т. е. регионов, для которых иероглифическая система письма является или родной, или довольно близкой. Поэтому зачастую японские коллеги даже не представляют, что само написание иероглифа, т. е. освоение одного только моторного навыка может представлять такие трудности.

Говоря об отечественных исследованиях, информацию о проблеме развития каллиграфического навыка можно найти буквально в нескольких работах [2;4;5;6]. В основном проблемой освоения навыка чистописания в процессе освоения японской иероглифики занимался Н.Г. Паюсов. Написанная им еще в 1954 г. «Методика объяснения и закрепления иероглифов на начальном этапе обучения японскому языку» является первой в нашей стране диссертацией по методике преподавания японского языка в целом. Нам представляется необходимым отметить, что в качестве объекта своего исследования первый заведующий кафедрой японской филологии современного ИСАА выбрал именно обучение японской письменности, и уделил огромное внимание особенностям формирования навыка чистописания, в частности написанию отдельных видов черт, из которых состоят все иероглифические знаки.

Н.Г. Паюсов пишет, что в самом начале обучения должен быть вводный иероглифический курс, в задачи которого, помимо общей характеристики иероглифического письма, должно входить обучение отдельным иероглифическим чертам, которые составляют графическую форму любого иероглифа. «Чтобы заложить прочные основы каллиграфии, т.е. правильного написания иероглифов, необходимо во время прохождения курса хорошо усвоить простейшие составные элементы иероглифов - черты, так как только это предостережет от той каллиграфической немощи, которая не покидает некоторых, изучающих японский язык на протяжении всего периода изучения иероглифов в учебном заведении и в течение долгого периода после окончания его.» [2, с.117] Автор также подчеркивает важность обучения правильному написанию отдельных видов черт в самом начале обучения иероглифической письменности: «Опыт педагогической практики показывает, что это происходит

по причине пренебрежительного отношения к выработке каллиграфии на начальном этапе обучения. Если обучающиеся не закрепили правильного письма иероглифов и прежде всего иероглифических элементов на первом курсе, исправление их почерка на старших курсах дело весьма трудное, а иногда и невозможное» [2, с.118].

У.П. Стрижак также пишет о важности отработки написания и распознавания базовых черт иероглифа, что соответствует первому этапу запоминания, актуализирующему моторные механизмы запоминания: «На начальном этапе обучения очень важно сформировать правильные графические навыки, иначе говоря, «поставить руку» именно на написании основных черт, базовых элементов иероглифического знака. Причем очень важно довести подобные навыки до автоматизма, поскольку, как было уже сказано, в иероглифической письменности очень большое значение имеет не только правильность того, *что* пишут, но и *как* пишут» [6, с.64].

Таким образом, необходимость специальной теоретической и практической подготовки, обеспечивающей тщательное объяснение отдельных иероглифических черт с одной стороны, и отработку их правописания от руки с другой стороны, в самом начале обучения японской иероглифической письменности не подвергается сомнению. Однако остается вопрос о конкретном содержании такой подготовки, в частности о количестве и видах самих черт, необходимых к овладению обучающимися. И здесь сказывается недостаток изученности поднимаемой темы с научной точки зрения.

На данный момент невозможно найти полноценный список иероглифических черт, характерных для записи именно японских иероглифов. Списки иероглифических черт, которые можно найти в общедоступных источниках, представляют собой, как правило, общий список для всех

знаков, использующихся в регионе с китайской письменностью. Т. е. включают в себя черты, наблюдаемые в китайской иероглифике, но отсутствующие в японской, и поэтому не подходят для использования в учебных целях при обучении японской письменности.

В своей работе Н.Г. Паюсов анализирует предыдущие исследования в данной области, обнаруживает их недостатки и предлагает свою систему классификации черт. Однако после тщательного анализа мы выяснили, что данная система была основана на списке общеупотребительных иероглифов середины прошлого века, включающей в себя устаревшие формы иероглифов, которые уже не используются при написании от руки, а также ряд дополнительных недочетов, что делает эту систему не актуальной на сегодняшний день. У.П. Стрижак в своей работе подробно пишет о важности и способах формирования графического навыка, однако не приводит подробный перечень иероглифических черт, ограничиваясь лишь общим разделением их на группы. Таким образом, этот материал также не может быть включен в содержание обучения базовым иероглифическим чертам.

О классификации базовых черт также пишет Г.Н. Воробьева [1]. Однако предлагаемая ею система черт базируется на типографской форме иероглифических знаков, которая в ряде моментов отличается от рукописной. Как следствие, некоторые черты, которые различаются по своему написанию от руки, классифицируются в работе Г. Н. Воробьевой как одна черта, что может вести к формированию не совсем правильного рукописного почерку у обучающихся. Таким образом, данная система также не подходит в качестве учебной классификации черт для изучающих японскую иероглифическую письменность.

Что касается японских источников, в них можно найти подробную информацию о различных базовых чертах и способе их написания, однако нигде не приводится исчерпывающий список, а лишь перечень основных видов черт, который может несколько отличаться от издания к изданию.

Таким образом, после доказательства необходимости тщательного изучения правописания отдельных иероглифических черт в начале обучения японской письменности, следующей задачей мы видим составление полноценного перечня черт, используемых в современном написании японских иероглифических знаков. Для этого мы планируем проанализировать актуальный список общеупотребительных иероглифов, включающий в себя 2136 знаков, и привести перечень черт, из которых они состоят, подразделяя их на простые, сложные и варианты, следуя традиции, заложенной Н.Г. Паюсовым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева, Г.Н. Систематизация и повышение эффективности преподавания японских иероглифов на основе их количественного анализа с использованием структурной декомпозиции и кодирования. Сэйсакүэнкюдайгакуиндайгаку, 2014. - 341 с.

2. Паюсов, Н. Г. Методика объяснения и закрепления иероглифов на начальном этапе обучения японскому языку: дис. ... канд. пед. наук: / Н. Г. Паюсов. - М., 1954. - 277 с.

3. Савинская, А. В. Использование справочных раздаточных материалов при обучении японской иероглифике (вуз, продвинутый этап) / А. В. Савинская // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 8. – С. 76-80.

4. Сергеева, А. И. Методика обучения иероглифической письменности: преодоление графической трудности. Уровень черт / А. И. Сергеева // Язык: категории, функции, речевое действие: Материалы X юбилейной международной научной конференции к 75-летию Валерия Степановича Борисова. – Москва - Коломна: МПГУ, ГСГУ, 2017. – С. 190-193.

5. Стрельников, И. А. Методическое сопровождение в изучении графических элементов идеограмм педагогами и специалистами востоковедами / И. А. Стрельников, Л. В. Блинов, Н. В. Стрельникова // Проблемы высшего образования. – 2019. – № 1. – С. 305-309.

6. Стрижак У.П. Система иероглифической письменности (японский язык): дис. ... канд. пед. наук / У.П. Стрижак. - М., 2005. – с. 155.

下村朱有美 (シモムラ シュウミ)

複数回日本留学を経験したロシア人日本語学習者の メンタルヘルス

—TEA (Trajectory Equifinality Approach) を用いた分析の試み—

1. はじめに

近年、日本に滞在する留学生のメンタルヘルスの課題や支援が検討されている。大学に留学する外国人学生のメンタルヘルスの不調の要因はストレスであり、そのストレス源は学業・研究が多いと報告されている（堀ほか2012）。しかしながら、これらの研究・報告は留学生自身、もしくは留学生の周囲にいる関係者が、何らかを異変を感じ、専門部署と連携して対処したケースを扱ったものが多く、縦断的に留学生の日々の様子について分析し、どのようにメンタルヘルスを維持・管理してきたの

かに言及しているものは限定的である。さらに、2019 年末以降の新型コロナウイルス感染拡大による留学生のメンタルヘルスへの影響も懸念される。

そこで本研究では、新型コロナウイルス感染拡大の影響下、いわゆる「コロナ禍」にロシアから渡日した留学生のライフストーリーについて、渡日前後のメンタルヘルスに焦点を当て、TEA (Trajectory Equifinality Approach) を用いて分析を試みる。

2. 先行研究

日本における外国人留学生のメンタルヘルスについては大橋 (2008)、堀ほか (2012) 等で言及されている。大橋 (2008) は、外国人の留学生のメンタルヘルスの阻害要因やカウンセラーとしての対処例について述べており、メンタルヘルスの阻害要因として、性差や年齢、出身地域、経済状況等を挙げている。さらに、「滞在期間が長くなるにともない、日本語能力が高くなってもストレスはむしろ高くなり、メンタルヘルスが阻害される」ことも指摘している。

また、堀ほか (2012) は、大学内の専門部署の留学生の受診動向について述べ、「受診時の状況から推定されたストレスとして、学位論文などの学業・研究に関することが最も多く半数を超えていたこと、家族や交際相手、研究室での他の学生との問題など、日本人学生と同様の人間関係のストレスも多かったことは、留学生の精神障害はカルチャーショックのみでは説明が困難であることを示唆している」としている。石井ほか (2022) も「昨今の情報化によって、本邦の社会文化的特異性を知らずに来日するケースは少数派になりつつあり、以前に比べるとカルチャーショックが不調に占める割合は低下して

いると予想される」とし、堀ほか（2012）を引用した上で、学業や研究の結果が留学生の最重要課題となっていると述べている。

倉沢（2019）は日本語教師による留学生へのメンタルヘル스에配慮した支援について、「つなぐ」役目を意識し、「教職員が一体となって、円滑にサポートしていくことが大切」であるとし、さらにエンパワメントの場としての環境づくりについて、「日本語教員として、ストレスの要因である『日本語・日本文化』に介入する＝教育（『育てる』）ことは直接的支援につながる」と述べている。

留学生の最重要課題であると指摘されている学業や研究に集中できる環境を作るためにも、留学生のメンタルヘルスの維持は重要である。そこで本稿ではコロナ禍に渡日した留学生のメンタルヘルスについて聞き取りを行い、TEA を用いて分析し、メンタルヘルスを阻害した要因やメンタルヘルスの回復に何が寄与したかについて検討する。

3. 調査概要

本稿の調査協力者は、ロシア出身の 20 代女性である（以下、A とする）。A は大学在学中に 2 度の日本留学を経験した後、大学卒業後に 3 度目の留学を果たし、2022 年 10 月現在も関西の大学に留学中である。調査者は A に対し、2022 年初旬に半構造化インタビューを実施し、日本語学習の開始時期から調査時にかけて、日本語学習や留学生活に関する事項を中心に 1 時間程度の聞き取りを行った。

聞き取ったデータは文字化し、Trajectory Equifinality Approach（TEA：複線径路等至性アプローチ）（安田・

サトウ 2017) を用いて分析した。TEA とは、「人間の発達や人生経路の複線性・多様性をとらえるべく開発された」もので、複数の異なる径路を通ったとしても同じ到達点に達する「等至性」に着目した研究手法である。TEA は「Historically Structured Inviting (HSI : 歴史的構造化ご招待)」、「Trajectory Equifinality Modeling (TEM : 複線径路等至性モデリング)」、「Three Layers Model of Genesis (TLMG : 発生の 3 層モデル)」で構成されており、HSI で語られた内容について TEM で非可逆的時間 (Irreversible Time)、分岐点 (Bifurcation Point)、等至点 (Equifinality Point)、径路 (Trajectory) 等を明らかにしていく手続きをとる。ここで描かれた経路の選択の背景を可視化したものが TLMG である。

本研究では分析に TEA を用いることにより、対象者 A の行動や心境がいかにかその後の選択に結びついていくのかを検討する。各場面でのメンタルヘルスはどのような状況であったのか、メンタルヘルスの維持や回復のために、どのように対処してきたかに関し、TEA を用いて考察する事例研究の形をとる。

4. 分析

以下、分析は A の 4-1. 「日本語との出会いから 2 度目の留学まで」と 4-2. 「3 度目の留学」に分けて行う。本稿では紙幅の都合上、4-1. については概要と A が自身の選択に自信を持つまでを TLMG で可視化したもの、及び、4-2. については大学卒業後の進路選択からインタビュー時のメンタルヘルスの回復・維持までを分析した TEM を示す。

4-1. 日本語の出会いから 2 度目の留学まで

A は高等学校在籍時に日本に興味を持つようになり、大学で日本語を専攻することになる。1 度目の留学でホームシックを経験したものの、課外活動や人間関係構築によって充足感を得ていた。帰国後、より日本語の学習に熱意を示し、再び留学する機会を得ることができ、2 度目の留学時はホームシックになることもなく、人間関係の構築や信頼できる人物との出会いを通し、充実した留学生生活を過ごすことができた。

A が日本語と出会ってから 3 度目の留学までの過程で、自分自身の選択に自信を持っていったことが観察された。次の図 1 では、この過程を TLMG として可視化を試みる。第 1 層は「個々人の行動や選択が発生するレベル」であり、A の行動や選択を列挙した。第 2 層は「状況を意味づける記号が発生するレベル」であり、第 3 層の「信念・価値観」である「自身の選択に自信を持つ」まで第 1 層の行動や選択をどのように意味づけ、第 3 層につなげたかを検討した。

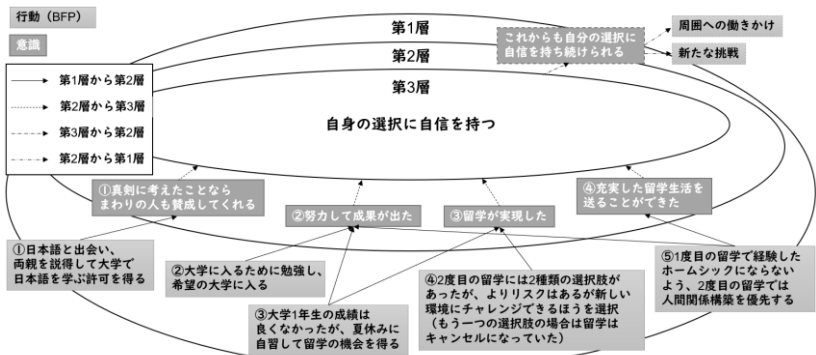


図 1 TLMG : A が自身の選択に自信を抱くまで

A の複数の行動や選択が肯定的に評価され、第 3 層である「自身の選択に自信を持つ」までの過程が可視化できた。

4-2.3 度目の留学

2022 年 9 月現在、A は日本に 3 度目の留学中であるが、新型コロナウイルス感染拡大の影響下での渡日となり、留学決定後も渡日時期が定まらず、長期間の待機状態を経ての渡日となった。情報の不足や見通しのつかない状況、想定外の金銭的負担への懸念等から、渡日前に「留学に対する恐怖」が生じ、日本への移動中も隔離施設に到着するまで不安な状況が続いていた。入国直後は「感情的に鈍感」な状態であり、過去の留学の際の到着時とは異なった心境であった。隔離期間を経て留学先に到着し、徐々に心理的危機を脱し、充足感を得ていく。その過程では、過去の留学で得た人的ネットワークの活用や留学先での新たな人間関係の構築に加え、留学期間の設定や学業・研究において A 自身が選択できる範囲の広さが作用していた。また、過去の留学時との心境の差異は、A 自身の成長に加え、留学プログラムの特性も大きく影響していたことがうかがえた。以下、図 2 として、A のコロナ禍での渡日におけるメンタルヘルスについて TEM に示す。

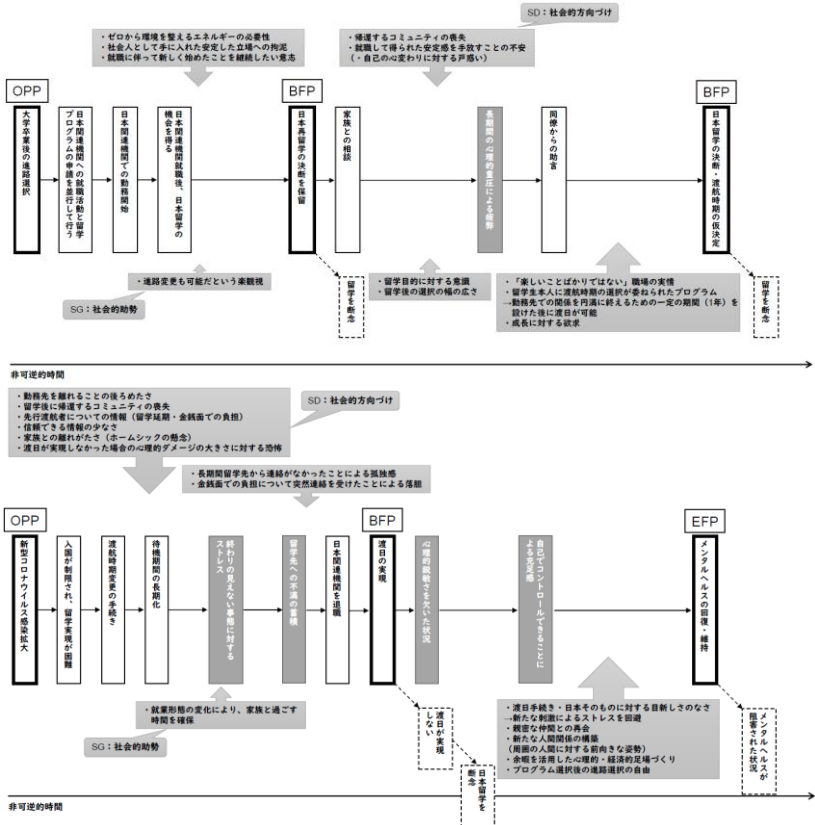


図 2 TEM:A のコロナ禍での渡日におけるメンタルヘルス

図 2 のように TEM を使い、A の大学卒業後の進路選択から渡日しメンタルヘルスを回復・維持させるまでについて、SD (社会的方向づけ) と SG (社会的助勢) の面から検討した。その結果、新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、「留学後に帰還するコミュニティの喪失」を想定したことや、「留学延期や金銭面での負担についての先行渡航者についての情報」、「信頼できる情報の少なさ」等が SD となり、メンタルヘルスを阻害す

る要因となっていたことがうかがわれる。しかし渡日後、3 回目の留学であったことから「新たな刺激によるストレスを回避」でき、「親密な仲間との再会」を果たし「新たな人間関係を構築」できたこと、また、「余暇を活用した心理的・経済的足場づくり」ができ、「プログラム選択後の進路選択の自由」があったことが **SG** となってメンタルヘルスの回復・維持に寄与したと考えられる。

5. おわりに

本稿では新型コロナウイルス感染拡大の影響のなかで渡日を果たしたロシア人留学生 A のメンタルヘルスについて、TEA を用いて分析した。TLMG を用いることにより、A が複数の選択や行動について肯定的評価をし、自身の選択に自信を持つまでの過程が確認できた。また、A がメンタルヘルスの回復・維持に至った過程について、TEM を使い、各過程における **SD** (社会的方向づけ) と **SG** (社会的助勢) の面から検討した結果、新型コロナウイルス感染拡大の影響を受けてメンタルヘルスを阻害した **SD** や、メンタルヘルスの回復につながった **SG** が明らかになった。

今後の課題としては、A に対してフォローアップインタビューを行い、トランスビューの観点から TEA による分析に対して A の助言を得るとともに、より多角的に検討を進めるため、コロナ禍に渡日した他のロシア人留学生からの聞き取りを行い、分析にあたりたいと考えている。

本稿が留学生のメンタルヘルスのケアについて検討する一助となれば幸いである。

石井映美・檜木啓二・堀正士（2022）「留学生のメンタルヘルスについて」『早稲田日本語教育実践研究』第10号，19-28

大橋敏子（2008）『外国人留学生のメンタルヘルスと危機介入』京都大学学術出版会

倉沢郁子（2019）「留学生のメンタルヘルス—語学教師ができる支援を考える—」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』29号，57-64

堀孝文・太刀川弘和・石井映美・島田直子・竹森直・Adam Lebowitz・朝田隆（2012）「筑波大学保健管理センター精神科における留学生の受診動向」『精神神経学雑誌』第114巻第1号，3-12

安田裕子・サトウタツヤ（2017）『TEMで広がる社会実装—ライフの充実を支援する』誠信書房

Е.В. Сладкова

**Образ идеального руководителя предприятия
на примере героев фильма Х.Миядзаки
«Унесенные призраками»**

В данной статье на основе анимационного фильма режиссера Хаяо Миядзаки «Унесенные призраками» будет предпринята попытка рассмотреть образ руководителя предприятия и трудовые отношения в японском коллективе. «Унесенные призраками» - призер Берлинского кинофестиваля 2001 года, лидер кассовых сборов последних 20-ти лет, фильм, который является неиссякаемым источником полезной информации о разных аспектах жизни японского общества и прекрасным учебным материалом для студентов-японистов. В 2022

году с разрешения режиссера Х. Миядзаки на сцене Императорского театра в Токио по мотивам фильма был поставлен спектакль. Его режиссером-постановщиком выступил почетный директор Королевского национального театра Великобритании Джон Кейрд, в свое время поставивший на японской сцене знаменитый мюзикл «Отверженные». Весь год этот спектакль с большим успехом шел в театрах крупных японских городов, а в дальнейшем планируется поставить его и за рубежом. Успех сценической постановки «Унесенных призраками» свидетельствует как о непреходящей любви зрителей к фильму, так и о «непреходяществе» тех тем, которые он затрагивает. На платформе Netflix и в российском прокате этот анимационный фильм рекомендуется для детей от 6-ти лет, но, оказывается, что его аудитория включает в себя все возрастные категории, а разнообразие тем, которые он охватывает, позволяет говорить об актуальности и значимости этого произведения. И если В.Г. Белинский говорил о романе «Евгений Онегин» как об «энциклопедии русской жизни», то мир, в который попадают герои анимационного фильм «Унесенные призраками», нам представляется возможным вслед за писателем Томохико Морими, работающим в жанре *ранобэ* (light novel), назвать японским «миром в миниатюре». По мнению Т. Морими, место, где разворачиваются события фильма, т.е. 湯屋 юя, общественная баня, куда приходят, чтобы снять усталость, бесчисленные божества, можно назвать 世の中の縮図 *ё-но нака-но сюкудзу* «миром в миниатюре» (1,31). Задачей, которую ставил себе сам режиссер Х. Миядзаки при создании фильма, было 曖昧になってしまった世の中…をくつきりと描き出す *аймай-ни наттэ симатта ё-но нака-о куккири-то эгакидасу* «четко изобразить полный неопределенности современный мир» (2, 230), и в качестве

наиболее подходящего места действия он выбрал баню, имеющую для японской бытовой культуры особое значение. Заведует же этой баней удивительная фигура – волшебница Юбаба, которая воспринимается как образ руководителя коллектива, где между работниками складываются отношения, характерные для большей части японских компаний.

Образ Юбабы, который вырисовывается в ходе просмотра фильма, позволяет нам со студентами 2-го-3-го курсов обсудить тему труда и взаимоотношений между работодателем и наёмными служащими в японских компаниях. К этому времени студенты, благодаря изучению японского учебника *日本を話そう нихон-о ханасо:*, «Поговорим о Японии» (3), уже знакомы с классическими принципами японского менеджмента, с его *三種の神器 сансю-но дзинги*, «три священных сокровища»: системой пожизненного найма, системой выслуги лет, системой «1 профсоюз — одно предприятие». В программу обучения включен также учебник Т.М. Гуревич «Японский язык. Стратегия и тактика делового общения» (4), благодаря которому студенты знакомятся с современными особенностями японского менеджмента и взаимоотношениями в коллективе, открывая для себя более объективную картину современного японского предприятия и такие понятия, как *ブラック企業 буракку кигё:* «чёрные предприятия», практикующие бессовестную эксплуатацию работников, и, соответственно, *ホワイト企業 ховайто кигё:* «белые предприятия», работники которых могут похвастаться полным социальным пакетом и доброжелательной атмосферой на рабочем месте; *サービス残業 са:бису дзангё:* «неоплачиваемые сверхурочные», *社畜 сятику*, букв. «рабочая скотинка», работник –

безропотный винтик в механизме предприятия, 過労死 *каро:си*, «смерть от переработки».

Когда фильм «Унесенные призраками» смотрит ребенок или студент, особенно сцену собеседования главной героини, 圧迫面接 *appaку мэнсэцу* «стрессового интервью», у них может сложиться впечатление, что хозяйка бани Юбаба - самая настоящая злодейка, 完全な悪役 *кандзэн-на акуяку*, パワーハラ上司 *нава: хара дзё:си* «начальник, злоупотребляющий служебным положением». Об этом свидетельствуют и сами студенты, и японские зрители, обсуждающие картину в соцсетях после очередного показа фильма по телевизору. Показ вызвал наиболее оживленную дискуссию в 2017 году, тогда же на сайте *togetter.com* были подобраны мнения зрителей, высказанные в социальной сети Твиттер (5); отзывы зрителей были также представлены исследователем творчества Х. Миядзакэ Тосио Окада на его канале в YouTube(6). И оказалось, что восприятие образа Юбабы как руководителя предприятия, и бани как места работы японцами, ставшими 社会人 *сякайдзин*, т.е. «людьми, самостоятельно зарабатывающими на жизнь», существенно отличается от восприятия Юбабы другими категориями зрителей. Юбаба, которая юным зрителем кажется 意地悪なおばあちゃん *идзивару-на оба:тян* «злой бабулей», взрослому зрителю уже представляется идеалом руководителя, а баня, казавшаяся страшным сном, видится привлекательным местом работы.

Японские взрослые зрители отмечают, что в 育児 時間外勤務がない *дзикангай кимму га най* «не заставляют работать вне рабочих часов», 決まった休暇時間もある *киматта кю:ка дзикан мо ару* «специально отведено время для отдыха», タイムカードがない、札をひっくり返すだけ *тайму ка:до-га най, фуда-о хиккури курикаэсу дакэ,*

«нет карточек, фиксирующих время прихода и ухода работников, достаточно перевернуть табличку с именем» (такая система еще существует в современной Японии, в частности, в 寄席 ёсэ театрах, где дают представления мастера жанра *ракуго*). На так называемых «черных предприятиях» работников заставляют пройти через турникет по окончании рабочего дня, чтобы система зафиксировала, что человек покинул рабочее место 定時に *тэйдзи-ни* «в установленное время», а затем принуждают вернуться, уже не фиксируя проход через турникет при помощи карточки, чтобы осуществлять *サービス残業 са:бису дзангё:* «неоплачиваемую переработку», а это самый «страшный зверь» для японского служащего.

Затем зрители отмечают, что в *юя* всем работникам бесплатно 衣食住用意される *исёкудзю: ё:и сарэру* «предоставляется форменная одежда, питание и жилье». При устройстве на работу не надо подавать резюме, достаточно продемонстрировать желание работать. В *学歴社会 гакурэки сякай* «обществе, в котором карьера человека определяется тем, в каких учебных заведениях он учился», *履歴なしの採用 рирэки наси-но сайё:* «найм без предоставления резюме» кажется недостижимой мечтой. Японские зрители отмечают, что кадровые решения «менеджера» *юя Юбабы 偏見に染まらない хэнкэй-ни сомаранай* «не замутнены предрассудками». И что еще удивительно - она *能力・成果・実力主義を貫く но:рёку, сэйка, дзицурёкусюги-о цурануку* «демонстрирует приверженность системе оценки труда на основе способностей и достижений», а не на основе системы выслуги лет. Некоторые зрители отмечали, что им особенно нравится эпизод, когда Юбаба хвалит за хорошую работу главную героиню Тихиро и ставит её в пример опытным работникам. Зрители говорят, что у них

при этом «на сердце становится тепло» ほっこりする *хоккори суру*. Юбаба не только готова хвалить работников, но и «делиться с ними доходами, вознаграждать за результаты труда» 利益還元してくれる *риэки кангэн ситэ курэру*; она обещает всем 一本つける *иппон цукэру* «поставить по бутылочке сакэ» после удачного дня, что совсем не свойственно руководителям расплодившихся в Японии «черных предприятий».

Зрители отмечают, что в *юя* ОJT (on the job training)が確立している *ОJT-га какуруцу ситэ иру* «налажена система обучения на рабочем месте»: к каждому новичку прикрепляют опытного сотрудника, и сама Юбаба не упускает возможности преподать урок работникам, убеждает их ставить на первое место интересы гостей. Но больше всего трогает взрослых зрителей то, что та самая Юбаба, которая *お客さんを第一に考えている* *о-кяку-сан-о дайити-ни кангаэтэ иру*, «считает, что клиент всегда прав», в случае возникновения чрезвычайной ситуации, например, когда появляется 理不尽なお客 *рифудзин-на о-кяку*, «излишне требовательный и капризный клиент» (Безликий), не отсиживается в своих покоях, *トラブル処理を部下にさせない* *торабуру сёри-о бука ни сасэнай* «не заставляет работников самим расхлебывать кашу», даже если они сами ее заварили, как поступают *ダメ上司* *дамэ дзё:си* «негодные начальники» «черных предприятий». Напротив, она 一番前で身体を張ってくれる *итибан маэдэ карада-о хаттэ курэру* «бросается на амбразуру», защищая интересы предприятия и своих сотрудников. Некоторые зрители пишут о том, что они не могут сдерживать слез, глядя на то, как Юбаба встает на защиту Тихиро.

Обобщая оценки, данные японскими взрослыми зрителями *юя* и Юбабе, можно прийти к выводу, что

устройство *юя* объединяет в себе положительные черты японского предприятия «золотого века» японской экономики, когда предприятие обеспечивало работников всем необходимым, а руководитель был для них отцом родным. При этом *юя* не имеет недостатков того периода, когда от работников требовалось ради успехов предприятия жертвовать личной жизнью. Современный взрослый японец, 社会人 *сякайдзин*, «член общества, самостоятельно зарабатывающий себе на жизнь», вынужденный работать в трудовом коллективе со всеми его проблемами, глядя на поведение Юбабы и взаимоотношения в коллективе *юя*, провозглашает *юя* 立派なホワイト企業 *риппа-на ховайто кигё*: «настоящим белым предприятием», а саму Юбабу 経営者の鑑み *кэйэйся-но кангами* «примером для руководителей», 経営者の神 *кэйэйся-но kami* «харизматичным руководителем», под началом которого хотелось бы работать. На сайте togetter.com, который осуществляет подборку постов в Твиттере по разным темам, встретилось и такое интересное с нашей точки зрения мнение одного из зрителей: бурный восторг в сети по поводу личности Юбабы и устройства ее предприятия, атмосферы на рабочем месте говорит о том, что атмосфера на реальном рынке труда в Японии черным-черна, как на самом «черном» из «черных предприятий». Как отмечается в 知恵蔵 2013 *тиэдзо: 2013* «Копилке мудрости 2013», своеобразной энциклопедии японской жизни, ежегодно выпускаемой газетой Асахи, в условиях, когда разваливается система пожизненного найма и выслуги лет, наличие «черных предприятий», где от работников требуют жертвенности, которая ничем не компенсируется, где процветает *навахара*, где работников жестоко эксплуатируют, навязывая им невыполнимую норму, а

затем 自主退職に追い込む *дзисю тайсёку-ни оикому* «вынуждают уволиться по собственному желанию», становится 若者労働者を蝕む社会問題 *вакамоно ро:до:ся-о мусибаму сякай мондай* «серьезной социальной проблемой, которая буквально разъедает молодое работающее поколение» японцев (7).

Можно сказать, что фильм Хаяо Миядзаки «Унесенные призраками» даёт нам богатый материал для обсуждения со студентами серьезных проблем, существующих в современном японском обществе. Студенты-японисты могут извлечь полезную информацию и получить пищу для размышлений не только в ходе совместного с преподавателем просмотра фильма, но и в результате знакомства с отзывами японских зрителей в социальных сетях, активные дискуссии в которых свидетельствуют, что образ Юбабы и организация подведомственного ей учреждения затрагивают самые чувствительные струны души японского зрителя. Для более глубокого понимания ситуации можно предложить студентам в качестве дополнительного задания по окончании просмотра фильма составить таблички с двумя графами – «белое» и «черное», сначала самостоятельно заполнить эти графы характеристиками «белых» и «черных» предприятий, на которые они обратили внимание, а потом сравнить результаты с оценкой японских зрителей. Думается, что это не только даст студентам более глубокое и живое понимание проблем, существующих на японском рынке труда, но и позволит им дополнительно освоить целый пласт полезной лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дзибури-но кё:касё 12 (Учебник Гибли 12). — Токио: Бунсюн бунко, 2022. —255 с.

2. Хаяо Миядзаки. Орикаэси тэн 1997-2008 (Поворотный пункт 1997-2008). — Токио: Иванами сэтэн, 2008. — 522 с.

3. Нихон-о ханасо: (Поговорим о Японии). — Токио: Дзяпан таймудзу, 2001. — 200 с.

4. Гуревич Т. М. Японский язык. Стратегия и тактика делового общения. М.: Издательство ВКН, 2016 г. 272 стр.

5. <https://togetter.com/li/1072986>

6. <https://www.youtube.com/@toshiookada0701>

7. <https://kotobank.jp/word/%E3%83%96%E3%83%A9%E3%83%83%E3%82%AF%E4%BC%81%E6%A5%AD-189489>

Я.В. Цой

Эмоционально-психологические аспекты в изучении японского языка

Япония – экзотическая страна, имеющая самобытную культуру и оригинальные традиции. Эти особенности стоит учитывать и в процессе изучения японского языка.

Эффективность обучения японскому языку во многом зависит от включения в учебный процесс элементов национально-культурной значимости.

При отборе учебного материала необходимо учесть уровень сформированности лингвистической и коммуникативной компетентности учащихся, чтобы избежать ситуации непонимания последними материала.

Подходы к изучению японского языка во многом обусловлены и тем, в каком возрасте человек начинает изучать этот язык. В подростковом возрасте активно происходит процесс развития познания. У подростков уже развито логическое мышление и способность к самоанализу и самопознанию. Они способны мыслить на

разные темы, делать выводы на основе частных предпосылок и, наоборот, рассуждать от общего к частному. С взрослением происходит постепенное улучшение непосредственного запоминания языка, причем быстрее, чем опосредствованного. В сравнении с ребенком взрослый обучающийся рассматривается как активный субъект педагогического взаимодействия, который может самостоятельно обеспечить организацию своей деятельности. Действия взрослого субъекта определяют специфику направленности познавательной и коммуникативной активности.

В современных исследованиях, посвященных японскому языку, выделяются следующие качества, наличие и формирование которых обеспечивает успешное овладение японским языком:

1. Понимание важности учебных задач для себя и своего будущего.

2. Овладение стратегией дальнейшего самообучения. Так, при изучении определенного лексического материала необходимо усвоить способы самостоятельной работы по овладению другими лексическими элементами.

3. Желание работать над решением учебных задач.

4. Умение ставить реальную цель, планировать пути ее достижения. Многие в формировании этого качества зависят и от преподавателя, его объяснений, личного примера, целенаправленной работы в достижении поставленных целей.

5. Развитие чувства принадлежности к группе, групповой работе. Следует всячески поддерживать стремление к активной совместной работе учащихся.

Как длительный процесс психологическая готовность к изучению японского языка формируется с помощью ряда мер: моделирование соответствующей деятельности, составление профессиограмм, обобщенных экспертных

характеристик, дискуссий, игровых методов, лекционных и практических занятий, а также формирование готовности к работе в сложных условиях деятельности.

Динамическую структуру состояния психологической готовности к овладению японским языком составляют следующие элементы:

- 1) осознание своих потребностей, требований общества, коллектива;
- 2) осознание целей, решений, которые приведут к удовлетворению потребностей;
- 3) оценка условий, в которых будут протекать действия;
- 4) прогнозирование появления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов;
- 5) мобилизация сил в соотношении с условиями и задачей.

Следует подчеркнуть, что психологическая готовность к изучению японского языка включает в себя, с одной стороны, запас профессиональных знаний, умений и навыков; с другой – черты личности: убеждения, способности, интересы, профессиональная память, мышление, внимание, педагогическая направленность мысли, трудоспособность, эмоциональность, моральный потенциал личности, обеспечивающий успешное выполнение профессиональных функций.

Психологическая готовность личности, стремящейся изучить японский язык, содержит следующие четыре компонента:

- а) мотивационный (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха, показать себя с лучшей стороны);
- б) познавательный (понимание обязанностей, задачи, знание средств достижения);
- в) эмоциональный (чувство ответственности, уверенности в успехе);

г) волевой (управление собой и мобилизация сил, сконцентрирование на задаче).

Особое значение при изучении японского языка имеют иероглифы. Образы иероглифов, которыми оперируют учащиеся в качестве опоры при их запоминании, представляют собой мыслительный образ, отражающий долю индивидуальной реальности того, кто его создает, представлен общественным культурным опытом, присвоенным индивидуумом, а также его собственным опытом взаимодействия с окружающей средой и способами репрезентации.

Не менее весомым психолингвистическим аспектом при усвоении иероглифики является роль индивидуальных когнитивных стилей, обуславливающих эффективность обучения.

Следует подчеркнуть, что проблема мотивации является центральной в психологии для обучения в целом и особенно в процессе овладения японским языком. Учет мотивации позволяет выявить внутренние резервы личности для ее развития, обучения и воспитания, поскольку мотивация может влиять как на производительность деятельности, так и на развитие личности.

Важно отметить, что овладение японским языком предполагает активное участие учащихся в интерактивном общении. Именно когнитивная деятельность считается релевантной для того, чтобы учащиеся понимали и использовали язык, учитывая сложившиеся у них знания и познавательные алгоритмы, обусловленные свойствами психики человека и определенной ситуацией.

Операционно-деятельный аспект психологической готовности к изучению японского языка включает внимание, представление, восприятие, память, мышление,

знание, действия, операции, которые необходимы для успешного изучения учащимися японского языка.

Эмоционально-волевой аспект психологической готовности – это эмоции, чувства, волевые процессы, обеспечивающие успешное течение и результативность овладения японским языком: эмоциональная восприимчивость, целеустремленность, самообладание, настойчивость, инициативность, решительность, самостоятельность, самокритичность.

Рассмотрим основные факторы, влияющие на эффективность освоения исследуемого языка.

Главным фактором, оказывающим влияние на успех овладения японским языком, является фактор личностной адаптированности. К нему можно отнести коммуникабельность, эмоциональную стойкость, доминантность, беззаботность, социальную смелость, радикализм, личностную адаптированность – с положительными значениями, и напряженность, тревожность – с отрицательными.

Второй фактор обусловлен отношениями между преподавателями и объектами обучения. Его составляют отношения преподаватель – объект обучения: коммуникативность, беззаботность, экстраверсия, эффективность в общении – с положительной нагрузкой, и конформизм и независимость – с отрицательной.

Третий фактор – динамическая нестабильность, склонность к фрустрации. Соответственно сюда входят: коммуникативность, доминантность, безмятежность, подозрительность, мягкость, напряженность потребностей, тревожность, эмоциональная и динамическая стабильность.

Четвертый фактор – независимость при общей успеваемости: общая успеваемость, радикализм,

мечтательность, конформизм, независимость и коммуникативность, дипломатичность.

Пятый фактор – фактор внимания: внимание, мягкость и гностический компонент отношений, преподаватель – объект обучения, подозрительность.

И, наконец, шестой – фактор ответственности: общая успеваемость, беззаботность, самоконтроль, ответственность, напряженность потребностей, эффективность в общении и отношения в системе преподаватель – объект обучения.

Формирование психологической готовности к общению на японском языке происходит в процессе учебной деятельности, опосредованно через создание и повторение специально разработанных развивающих ситуаций, психологических условий на занятиях по японскому языку.

При этом простые психические состояния, свойства личности определенным образом увязываются друг с другом, интегрируются и образуют новую сложную структуру. Такой структурой, новообразованием личности является ее психологическая готовность к общению на японском языке.

Среди компонентов мотивации, которые могут оказать решающее влияние на успешность овладения учащимися японским языком, можно выделить познавательные мотивы, мотивы обмена информацией с иностранными коллегами, мотивы трудоустройства, мотивы престижа общения на японском языке и мотивы материального характера.

Таким образом, особенностью изучения японского языка является то, что овладение каким-либо другим предметом означает главным образом приобретение определенных знаний, в то время как для овладения языком огромное значение имеют и знания «сами по себе», и формирование и тренировка определенных навыков

аудирования и речи, отработка, тренировка определенных постоянных приемов перевода, перенос грамматических конструкций из одного языка в другой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешинская Е.В. К вопросу о психологических аспектах изучения английского языка / Е.В. Алешинская // *Litera*. – 2014. – № 4. – С. 119-139.

2. Аникина Ю.В. Формирование эмоционального интеллекта на уроках иностранного языка / Ю.В. Аникина // *Английский язык. Все для учителя!* – 2012. – № 4. – С.5-6.

3. Ацуга, Х. Улучшение мотивации неуспешных учащихся в контексте EFL японской средней школы. Институт педагогических наук. Получено с <https://eric.ed.gov/?476750>.

4. Гураль С.К. Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» / С.К. Гураль // *Язык и культура*. – 2010. – № 2 (10). – С. 76-83.

5. Кравцова Е.Е. Психология и педагогика. Краткий курс. – М.: Проспект. 2023. – 320 с.

С.В.Чиронов

Сочетания японских коннекторов: типы и эффекты

Одним из направлений изучения структуры дискурса является исследование и описание средств её разметки в звучащей речи (тексте). Такие единицы, выделяемые на функциональной основе, имеют различную морфологическую природу, эксплицируют связи между фрагментами дискурса (релятами) произвольной

протяжённости и получают различные названия: дискурс-маркеры (Д.Шифрин, Д.Блэйкмор, Б.Фрейзер), коннекторы (В.Дресслер, О.Ю. Инькова-Манзотти), см. обзор истории термина «коннектор» [3]. На материале японского языка эта проблематика освещена в работах отечественных учёных [1; 2; 5].

Многие из японских коннекторов употребляются в комбинации по два, а то и по три, например, *daga + dakarakoso + gyakuni* (есть и сочетания четырёх, напр. *towaie + sarani + mata + shikashi*, но их уже трудно признать нормой). Изучение такой «внутренней» сочетаемости, так же, как и в случае с иными единицами, позволяет уточнить не только их значения (как за счёт ограничений с сочетаемостью «внешней» по отношению к заданному классу), но и иерархию внутри класса, что особенно важно в области коннекторов, непротиворечивой классификации которых на текущий момент пока не существует (см. об этом [4]).

В настоящей работе используются данные вновь открытого для публичного доступа неразмеченного раздела корпуса письменных источников японского языка [10]. Полная таблица выявленных данных сочетаемости включает 39 позиций для первого элемента сочетания и 54 для второго. Здесь она даётся в сокращённом виде с участием лишь основных единиц, представленность которых больше единичной:

Нередко выделение коннекторного употребления единицы предполагает «просев» данных вручную – тогда, не ставя целью определение точного числа вхождений, мы указываем их количество, отсекаемое по тому или иному (неокончательному) параметру, как большее (знак +) или меньшее (-) указанного результата автоматического подбора. Принципиален для целей этого исследования сам факт существования сочетания, а также его интерпретация.

0-1. Вхождение одного коннектора в сферу действия другого, где они работают как операторы, допускающие действия с ними. При этом вышестоящий оператор относится к разряду дискурс-ориентирующих, а подчинённый выражает базовые логические связи, напр. *kara + toiyoriwa* (Причина + Уточнение). Здесь один коннектор сам становится актантом другого, а объединяемые им отрезки-реляты – комплексным релятом вышестоящего: так с *nimokakarawazu + dewanaku* → *dakarakoso* релятами отношения Заместительности сами являются отношения Противительности и Причины между (идентичными) пропозициями. Интересны случаи мены близких по значению коннекторов в релятах «гиперконнектора» Присоединения:

その可能性を信じていたから、そして完全な絶望から一時的にせよ自分自身を救うためにも、演劇祭に参加することを決心… // Хотелось верить в то, что это возможно, **да и** уже хотя бы **чтобы** себя спасти, пусть на время, решила поучаствовать в театральном фестивале (С. Дракулич «Балканский экспресс. Женщины и война в Югославии», пер. К. Митани 1995)

0-2. Модификация коннектора, оператор которой сам является коннектором (обычно – Присоединения). Это возможно не только с производными коннекторами, см. *baai+demo*, но и с простыми, как с *kara+de+mo+aru*.

Следует уточнить, что с точки зрения структуры текста далеко не все случаи модификации коннекторов, в том числе выделительными частицами, рассматриваются как их сочетания. Куда чаще это будет независимый коннектор, иногда уже в другом, обычно – смежном функциональном разряде.

0-3. Частотны, хотя подчас и сложны для однозначного отсечения, случаи разного подчинения коннекторов:

体に優しいですね (ハーブ系ですから)、_{p1}[ただドリエルの方が確実性は高いと思います]。_{p2}[ただ]、_{p3}[それでも眠れなかったとき]、昼間にボーッとしやすくなるかもしれない]。// *Здоровью не вредит – так как натуральный продукт, правда, боюсь, димедрол всё же эффективнее. Если заснуть всё равно не удастся, во всяком случае днём проще немного расслабиться* (форум сайта «Яху»)

Как видно из этого случая, физическое соседство двух коннекторов становится возможным благодаря вариативности их речевых реализаций (второй коннектор *soredemo* включает анафорический элемент и более свободно позиционируется в качестве союзного наречия), а также нелинейному характеру связей в тексте, включая невыраженность в случае *soredemo* релята «выпить димедрол».

Сложность выделения этих случаев усугубляется размытостью критериев, по которым можно было бы судить о соподчинении релятов. Ясно, что появление анафорического элемента *so-* увеличивает вероятность разнонаправленного подчинения, а указательного *ko-* уменьшает, но это действует не для всех коннекторов, например, с *soreyori* все вхождения – разноподчинённые, а с *sorenimokakawarazu* подчинение везде одинаково (то есть имеет место сочетание коннекторов). Также вероятность

одинакового подчинения повышается с запятой после второго коннектора и понижается с появлением после него частиц *wa*, *mo*, *sae*, *koso*. Впрочем, всё это скорее тенденции, говорить же о чёткой закономерности нельзя. Очевидно, так или иначе, что допустимые синтаксические позиции и особенно возможность заглублиения определённо является одним из существенных пунктов «анкеты» конкретных коннекторов.

1. За пределами обозначенных выше исключений выявляется несколько основных типов сочетания коннекторов. Первый из них можно назвать **иерархическим**. Здесь коннекторы представляют одну логико-семантическую категорию, и второй детализирует значение первого, более универсального. Существующая в литературе трактовка таких пар как «союз/конкретизатор» [7: 148 и дал] не даёт в изученном японском материале ответа на вопрос о возможности отдельного их функционирования; кроме того, невозможно скинуть со счетов и возможность реверсии показателей – что равно касается и деления союзов на дифференцирующие и нет [6 §2948]. В такие сочетания вступают коннекторы разных типов значений, включая даже причинность (*kara+sorede*). «Чемпионом», однако, остаются зоны контрастивных и аддитивных значений, на которые приходится и абсолютное большинство случаев в таблице, и наиболее плотное их распределение. В первой зоне это объяснимо широким «спектром действия» коннекторов *ga/ke(re)do(mo)*, обслуживающих и Противительность («анти-Причинность»), и Противопоставление («без обманутых ожиданий»). При них вторые показатели указывают на более конкретный тип связи, выступая модификаторами. См. пример, где такое довольно специфическое значение Противопоставления, как «дополнения картины противоположным соображением»,

выполняет *katoitte*:

一方を選んでしまうのはもう片方の人に悪いなと思います
が、かと言ってどちらも選ばないのも誰も幸せな気分になれないしな、とか色々考えてしまいます。// *Выбрать одного – значит обидеть другого, но в то же время не выбирать никого – значит и не осчастливить никого* (там же)

При этом, как видим, *ga* не столько отвечает за общее значение контрастивности, сколько обеспечивает когезию. То же можно сказать о *shi* – другом лидере сочетаний:

でも、給与明細の再発行は個人的な理由では出来ないと
思いますし、それに、友人の言う労働者の月給を保護する法律ないし保護法は実際にあるのでしょうか。// *Но выписать ещё раз квитанцию на зарплату у меня по своим обстоятельствам не получится, да и не уверен я, что существует такой закон или правило, как друг говорит* (там же)

Первый коннектор можно без потерь убрать из текста, пусть даже при этом его ощущаемая связность несколько снизится. Устранение же второго уже несколько затуманит то, как говорящий представляет связь событий.

Специфическая функция первого коннектора с более общим значением – в том, чтобы «изолировать», «закапсулировать» «неудобную» сему в коннекторе-модификаторе, например, эмоционально окрашенную. Так, в следующем примере с введением нейтрального *shikashi*, «переключающего» субъектность эмоциональной оценки *poni*, это удаётся сделать не прибегая к цитатной конструкции:

歯ぐきのポケットを測ってみると、三ミリ以上のポケットはないのです。しかし、それなのに出血は続きました。半年ほど経つと、ピタッと出血が止まりました。// *Осмотр дёсен показал отсутствие полостей больше 3 мм. Но при этом кровотечение отчего-то не останавливалось, зато потом*

через полгода резко прекратилось (Н.Симура «Вылечит ли стоматолог кариес» 1997).

2. Случай, когда два коннектора относятся к разным семантическим типам, можно назвать **гибридным** или конфликтным. Значения коннекторов могут или конкурировать между собой, или составлять новое значение. Тогда так же, как и в первой группе, функция коннектора с более общим значением сдвигается в сторону обеспечения общей связности текста, тогда как модификатор эксплицирует собственно семантическую связь между релятами:

みなさんの人生は変わり、みなさんのまわりの方の人生も変わります。そして、それによって、世界が部分的に変わっていきます。// *Ваша жизнь изменится, изменится и жизнь людей вокруг вас. И от этого мир тоже станет частично меняться* (Т.Оокава «Закон сатори» 2003)

Притом элементы могут быть не только из дальних, но и из относительно ближних групп, см. *tokoroga + kore ni taishi(te)* = Противительность и Противопоставление:

…いつしましたか」とたずねることがある。建物の賃貸借契約はいつしたか、という意味だ。ところが、これに対し、「契約はしておりません」と答える人がわりあいに多い。// *Когда сняли? – спрашиваешь, бывает. Имеется в виду, конечно, договор аренды. Но тут многие отвечают, что довольно многие договор не подписывают* (М.Накадоно «Не аргументы, а доказательства» 1992)

Таким образом говорящий, насколько можно судить, может передать оттенки логических отношений, которые ему не позволяют отразить имеющиеся отдельные средства. Типичный пример этого – «скрещение» двух выразителей присоединения – повествовательно-последовательного *soshite* и перечисляюще-добавляющего *mata*.

3. Как **параллельный** может быть оценен тип, где не вложенные друг в друга пары релятов или отдельные реляты, а пара идентичных отрезков дискурса связаны одновременно более чем одним типом связи. Ограничение состоит в том, что две связи в таком случае не могут относиться к одному и тому же плану (под таковыми понимаются по отдельности отношения обусловленности, логические операции с пропозициями, управление дискурсом и темпоральность). Данное явление идёт в русле идей о множественности связей в тексте [9]. Интерес, однако, представляет довольно узкий круг допустимых комбинаций. Это объясняется, видимо, объективными правилами построения текста. Так, почти всегда во второй, всё ещё как бы подчинённой, но в то же время уже решающей (модифицирующей, итоговой) позиции оказываются показатели временных отношений, значительно реже – условных, и уже несопоставимо реже – логических операций. Доминирует параллелизм логических и временных отношений, что позволяет говорить об несколько обособленном статусе последних с точки зрения строения текста, тяготеющем всё же к отдельному уровню (хотя даже таковой и не выделяется большинством существующих классификаций). Так, комбинация *soshite*, эксплицирующего Присоединение как временную последовательность, с противительным *soredemo* (значение «преодоление препятствия» [8]) показывает двуплановость, амбивалентность восприятия:

でも、お姉様は今まで何度もこんな思いをされていました。[そ
して]、**それでも** 私たちのために、戦地へと赴いておられたので
すよね // Но сестру и до сих пор не раз посещали такие
мысли. **И всё же** она отправилась к месту боевых
действий (Ю.Такасаки «Чёрная лилия, белая роза» 2005)

Присоединение к второму коннектору *koso* сближает, а

не отдаляет разноплановые связи, в данном примере – противительную (преимущество vs. проблема) и причинности:

電話は、相手がいれば瞬時につながるのが最大のメリットである。しかし、それだからこそ、常に相手の状況や都合を考える心配りが必要だ。// *Огромное преимущество телефона – возможность моментально связаться с собеседником. Но поэтому-то и требуется задумываться о том, а удобно ли тому говорить* («Как жить в обществе» 2002)

4. Замена коннектора иным с эффектом перечёркивания первого отражает процесс онлайн-авторрекции структуры высказывания говорящим. Характерно это для неподготовленных высказываний – устной речи, неотредактированных записей в блогах и на форумах:

あの人達は、元の体質もありますが、それに加え、あの特殊状況下での興奮状態から、より、大食い出来る訳です。// *Они изначально были расположены к этому, но вообще к тому же в тот момент были слишком возбуждены и поэтому переадали* (форум сайта «Яху» 2005)

Большинство таких «разладов» происходит между аддитивными показателями (=двигателями продолжения дискурса) и контрастивными (=маркерами заглубления в тему, её разработки), когда говорящий одновременно пытается и не стоять на месте, и не «скакать по верхам»:

マグニチュード七・八というような非常に大きな地震が起きたわけでございますが、また、この地方では浦河に十一年前にやはり震度六という大きな地震があった、… // *Дело в том, что произошло чрезвычайно мощное землетрясение магнитудой до 7,8 баллов, но и ещё в этом регионе 11 лет назад уже было 6 балльное землетрясение в Уракаве* (парламентская стенограмма 1993)

Сама замена может служить не средством нюансировки интенций говорящего, а маркером хезитации, см.

дальнейшее её маркирование:

「フーノが無茶したのは俺のためなんだ。俺が町を出たが
ってるって思ったから、それで…その…」// *Фуно так
поступил из-за меня. Думал, что я хочу в город, и
поэтому, и из-за этого, ну... это...* (Н.Кассаи «Странное
место в Памэрапамура» 2004)

О сбое, пробуксовке авторского замысла свидетельствуют плеонастические замены с частичным воспроизведением первого коннектора в другой речевой реализации, в том числе с коррекцией значения:

内部的な不服申立手続は独自の有用性を有し、それ自体、完結的な手続であるから、そのことから、直ちに当該行為が抗告訴訟の対象となると解すべきではない。// *Внутренняя процедура опротестования решения имеет определённый эффект, и так как уже этот факт делает её самостоятельной практикой, из этого вытекает, что она не приводит автоматически к инициации кассационной процедуры по соответствующему решению* (Ю.Фудзивара «Система регистрации недвижимости» 2003)

Заметная доля вхождений приходится на тот случай, когда противоречие между двумя неравноценными коннекторами остаётся таки неразрешённым. Особенно выделяется сочетание противительного *shikashi* с присоединительным *mata*, которым чаще всего грешат депутаты парламента (185 случаев из всего 413). В таких сочетаниях смазывается значение обоих элементов, а общая направленность высказывания принимает демагогический оттенок.

Как видно из исследованного материала, в сочетаниях относительно редко фигурируют показатели так называемых «сильных» смысловых связей между отрезками дискурса – то есть, существующих помимо

интенций говорящего связей обусловленности. Видимо, в этой зоне коммуниканту приходится быть достаточно ясным в том, что он имеет сказать, и использовать наличные для этого языковые средства. Исключение – общая зона контрастивности, включающая «анти-Причинность» в виде противительных отношений. Да и то приходится отметить, что преобладание в позиции первого члена сочетания коннекторов с противительным значением означает лишь ясную тенденцию к разделению функций «механического» обеспечения связности между отрезками (что обеспечивается дуумвиратом групп «статичных», «интенсивных» с точки зрения продвижения дискурса контрастивов и «динамичных», «экстенсивных» аддитивов) и экспликацией (через модифицирующий коннектор) конкретной связи между ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басс И.И. Русский союз а и его японские эквиваленты. Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып.12 М., Ключ. 2015. С. 3-16
2. Басс, И. И. Сопоставительное исследование сочинительных союзов в русском и японском языках. Вестник Пятигорского государственного университета 2019 №1. С. 123-128.
3. Голубева Н.А. Зуева Е.В. К понятию коннектора в лингвистике. Язык и культура 2017 № 40, с. 20-32.
4. Инькова О. Ю. Связность текста: меререологические логико-семантические отношения. Языки славянской культуры 2019. 377 с.
5. Подлесская В.И. Сложное предложение и другие типы полипредикативных конструкций в современном японском языке: теория и типология: автор. дисс. д. филол. н. ИВ РАН, 1994. 34 с.

6. Русская грамматика. Том II. Синтаксис. М.: Наука 1980. 717 с.

7. Черемисина М. И., Колосова Т. А. Очерки по теории сложного предложения. М.: УРСС, 2019. (3-е изд.) 264 с.

8. Чиронов С.В. Японские коннекторы с уступительным значением. Филологические науки в МГИМО. 2019, №17 (1) с. 35-48

9. Schiffrin D. Discourse markers: Language, meaning, and context. In Schiffrin D. et. al., eds., The handbook of discourse analysis Oxford: Basil Blackwell 2001. P. 54-75.

10. КОТОНОНА 書き言葉コーパス [Электронный ресурс] URL= https://bonten.ninjal.ac.jp/bccwj/string_search (дата доступа 20.10.2021)

И.В. Шалина

К вопросу о комплиментарных высказываниях в японском языке

Комплимент является неотъемлемой частью лингвокультуры любой страны. Он может быть использован в различных речевых ситуациях, таких как приветствие, прощание, благодарность, поздравление и т.д.

Комплимент – единица универсальная, его можно употребить как на деловой встрече, так и в ситуации «бытового» общения. В комплиментах отражены национальные и культурные особенности страны, использованы различные языковые средства, в связи с чем исследование природы комплимента является актуальным для лингвистики направлением.

В «Историко-этимологическом словаре русского языка» *комплимент* определяется как «лестное для кого-либо замечание, заключающее похвалу» или как «похвала, выраженная в подчеркнуто учтивой форме» [5, с.420].

В японском языке понятие *комплимент* может быть выражено двумя словами: お世辞 *осэdzi* и ほめことば *хомэкотоба*. Рассмотрим их подробнее.

В японском толковом словаре определение お世辞 *осэdzi* выглядит следующим образом: お世辞とは心にもないことを愛想のために言う [4].

Дадим перевод: Осэdzi – это любезные слова, идущие не от сердца.

Если углубиться в этимологию самого слова, то можно заметить, что 世辞 *сэdzi* переводится как «лесть», а お *о* – является префиксом вежливости, следовательно, お世辞 *осэdzi* – это вежливо изложенная лесть кому-либо.

Следующее понятие – ほめことば *хомэкотоба*. На японском языке определение выглядит следующим образом: ほめことばとはほめる言葉、賛辞 [4].

Что дословно можно перевести: Хомэкотоба – это похвала, слова, используемые чтобы похвалить.

Комплимент – это замечание, имеющее мелиоративную окраску, оно может быть также отнесено к контактоустанавливающим элементам. Комплиментарные высказывания могут иметь различную направленность: оценивать внешность, личные или профессиональные качества, вещи, принадлежащие адресанту, изменения в поведении, внешний облик, внутренние человеческие качества, профессиональные качества, предметы, принадлежащие собеседнику и т. д.

Однако мы можем говорить о различном понимании термина в русском и японском языках.

В русской лингвокультуре *комплимент* – это в первую очередь проявление внимания к собеседнику, выраженное реальной положительной оценкой каких-либо качеств или достижений. В японской же лингвокультуре комплимент есть выражение лести или является стандартным

проявлением вежливости, характерной для языка 敬語 *кэйго*.

Поведение японцев, в связи со многими культурными и историческими особенностями формирования нации, является достаточно сдержанным. Естественно, это проявляется и на языковом уровне. Если говорить непосредственно о комплиментах, то, согласно статистике, приведенной в статье Мидори Дайкухара «A study of compliments from a cross-cultural perspective: Japanese vs. American English», японцы используют их гораздо реже, чем американцы и русские, при этом основные функции комплимента сохраняются.

Для выражения положительной оценки японцы чаще всего используют всего несколько прилагательных относительно нейтрального значения. Согласно статистике, в 80% комплиментарных высказываний можно встретить следующие прилагательные: 良い *эй* «хороший» (25%); すごい *сугой* «большой», «удивительный», «невообразимый», «крутой» (23%); きれい *кирэй* «красивый», «чистый» (13%); 可愛い *кавай* «симпатичный» (8,6%); 美味しい *оусий* «хороший», «вкусный» (7,6%); 偉い *эрай* «отличный», «выдающийся» (6,5%).

Также в комплиментах японцы используют наречия (良く *ёку* «хорошо») и существительные (みたい *митай* «выглядит как»), хотя и значительно реже [1, с.103].

В комплиментах японцы избегают таких слов, как «нравится» и «люблю». Обычно японские комплименты касаются поступков, работы и учебы, внешнего вида и вкуса. Так как одной из особенностей японского общества является оценка человека по таким формальным показателям, как происхождение, обучение в определенном колледже/университете, работа в

определенной компании, наличие денег, они часто и открыто комментируют эти показатели. Менее трети проанализированных комплиментов относились к внешности, одежде и почти все подобные комплименты не являются прямыми.

Например, женщина встречает на лестничной площадке свою знакомую и задает вопрос: お出かけですか *одэкакэ дэсу ка* «Куда-то идешь?», таким образом, намекая на то, что знакомая выглядит хорошо, словно специально нарядилась и собралась на какую-то важную для нее встречу [1, с.115].

Прагматический аспект комплимента может проявляться семантически и синтаксически. В первом случае речь идет об использовании положительной оценки, выраженной использованием определенных глаголов и прилагательных, второй же случай касается использования преимущественно стандартных, «шаблонных» синтаксических конструкций.

Есть также некоторые синтаксические особенности комплимента в японском языке. Например, очень часто комплимент может состоять всего из одного слова, которое, как правило, является прилагательным. Например, 凄い *сугой* «круто», «здорово»; 美味しい *оисий* «вкусно». Это может быть связано с тем, что особенности японского синтаксиса позволяют использование такого явления, как эллипсис. Однако иногда по этой причине высказывание может звучать несколько двусмысленно.

С точки зрения синтаксиса, можно говорить о шаблонности структуры японского комплимента. Существует три основных шаблона, а именно:

1) комплимент, состоящий из одного слова, как правило, являющегося наречием либо прилагательным (き

れい *кирэй* «красивый» «чистый», *すばらしい субарасий* «удивительный»);

2) комплимент строится по схеме: прилагательное/наречие + существительное (素敵なネクタイ *сутэки-на нэкутай* «прекрасный галстук», *しとやかな娘* *ситояка-на мусумэ* «изящная (грациозная) девушка»);

3) комплимент строится по схеме: местоимение или существительное + падежная частица + комплимент (краткий или развернутый) (*こいつは美男子だ* *коицу ва биданси да* «он – красавчик», *お前は女に惚れられる* *омаэ ва онна-ни хорэрарэру* «тебя женщины обожают будут»).

Ответы на комплименты так же достаточно однообразны, при ответе японцы стараются избежать самовосхваления: *そうですか? со: дэсу ка* «Вы так думаете?»; *いいえ* *иэ* «нет»; *そんなことはない* *сонна кото най* «это не так». Кроме того, японцы часто могут начать объяснять, почему не заслуживают комплимента: принижать ценность качества, которое похвалили; не принимать комплимент напрямую, но при этом дать немного дополнительной информации; не говорить ничего и просто улыбаться. Лишь в 5% случаев в ответ на комплимент можно услышать слова благодарности или согласие, выраженное в виде шутки [1, с.119].

Большинство комплиментов японцы адресуют знакомым, но не друзьям. Широко Мацуура в своем исследовании пишет, что это одно из проявления принципа *内と外* *ути-то-сото* «своё-чужое». Японцы считают, что должны быть более вежливы с незнакомцами и малознакомыми (*外*), а не с членами семьи (*内*) [3, с.147].

Культурный феномен «*ути-сото*» находит отражение в особом выборе стиля коммуникации и подборе речевых средств, например, для выражения уважения к

представителям «внешнего» поля активно применяются глагольные адресивы и гоноративы.

Обучение «вежливой речи» является неотъемлемой частью подготовки персонала и в основном происходит в период испытательного срока и стажировки. Помимо этого, выпускаются различные учебные пособия и материалы по теме [2, с.559].

Комплимент – явление социальное, поэтому его можно рассматривать также через призму социолингвистики. Следовательно, в рамках прагматического аспекта можно рассматривать также влияние гендера и возраста адресата и адресанта, поскольку эти показатели могут рассматриваться как параметры, при помощи которых в общении конструируется социальная принадлежность говорящего.

Итак, на основании разбора понятия *комплимент*, можно сделать вывод, что его структура и особенности во многом зависят от таких факторов, как пол, возраст и социальное положение участников конкретного речевого общения. Гендерный фактор, безусловно, обязывает участников общения вести себя определенным образом, это касается, в том числе, и речевого уровня.

Подобное особенно актуально для Японии в силу существования разделения речи на мужскую и женскую. Кроме того, для японской культуры характерно трепетное отношение к статусу, возрасту участников коммуникации.

Рассмотрим вышесказанное на примерах.

1. Compliments to men:

- 何でも知ってるね *нан-дэмо ситтэру* нэ «всё-то ты знаешь»
- 男前 *отокомаэ* «красавчик»
- センズがいいね *сэнсу га ий* нэ «у тебя хороший вкус»

○ きみは最高の友達だよ *кими ва сайко:-но тоmodати да ё* «ты отличный друг».

2. Compliments to women:

○ いつも頑張ってるね *ицумо гамбаттэру нэ* «ты всегда так стараешься»

○ 聞き上手だね *кики дзё:дзу да нэ* «ты умеешь слушать»

○ 思いやりがある・物腰がやわらか *омоияри-га ару ・ моногоси-га яварака* «заботливая и скромная»

○ 品がある *хин-га ару* «есть чувство собственного достоинства»

○ 憧れる *акогарэру* «восхитительная»

○ 見た目より内面のほうがずっとすてきです *мита мэ-ёри наймэн-но хо:-га дзутто сутэки дэсу* «ты внутри еще красивее, чем снаружи».

3. Compliments to someone higher up:

○ 一緒に仕事ができ嬉しです *иссё-ни сигото-га дэkitэ урэсий дэсу* «я счастлив работать с Вами»

○ アドバイスありがとうございます *адобайсу аригато: годзаимасу* «спасибо за Ваш совет»

○ 意外な一面をお持ちなんですね *игай-на итимэн-о омоти нан дэсу нэ* «Вы – удивительный человек»

○ 参考になります *санко:-ни наримасу* «то, что Вы говорите – очень полезно».

4. Compliments to someone lower up:

- 仕事熱心だね *сигото нэссин да нэ* «вы прямо «горите» работой», «вы настолько увлечены работой»
- 気が利くね *ки-га кикү нэ* «отлично справляетесь»
- いつも助かるよ *ицумо тасукару ё* «всегда могу на вас положиться»
- よく頑張るね *ёкү гамбару нэ* «хорошо получается»
- 仕事が丁寧だね *сигото-га тэйнэй да нэ* «скрупулезно относитесь к работе»
- 飲み込みが早いね *номикоми-га хаяй нэ* «вы схватываете на лету».

В заключение отметим, что слова, используемые японцами как комплимент, не касаются какого-либо сенсорного или чувственного восприятия, представителю иной культуры может показаться, что японцы используют очень мало комплиментов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дайкухара М. A study of compliments from a cross-cultural perspective: Japanese vs. American English // WPEL. — 1986. — №2. — P. 134.
2. Иванова С. О., Шалина И. В. Японские компании сквозь призму традиционности японского общества / С. О. Иванова, И.В. Шалина. // Коллективная монография «Япония: цивилизация, культура, язык 2022». – СПб: Изд-во Art-xpress, 2022. – С. 556-562.

3. Мацуура Х. Compliment-giving Behavior in American English and Japanese // JALT Journal. — 2004. — Vol. 26 №. 2. — P. 147.

4. Мэйкё: кокуго дзитэн (Японский словарь Мэйкё). — Токио: Тайсю:кан сётэн, 2010. — 437 с.

5. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. — М: Русский язык, 1999. — 420 с.

А.С. Шиманская

О некоторых приемах и методах развития навыка аудирования на занятиях японского языка

Аудирование, с одной стороны, очень востребованный вид речевой деятельности, так как в реальной жизни его удельный вес достаточно высок, с другой стороны, с точки зрения методики преподавания иностранного языка (в частности, японского) этот вид деятельности часто недооценен и недостаточно проработан на занятиях. Например, в статье Д. С. Лазаревой «Аудирование в рамках преподавания разговорного аспекта», описывающей ситуацию в вузе, указывается, что при нагрузке 8 часов в неделю на аудирование выделяется в среднем 30 - 40 минут [4]. Как указывает М. Н. Мизгулина в статье «Удельный вес аудирования при обучении школьников на начальном этапе», в условиях школы ситуация выглядит еще более сложной в силу определенных условий школьного образования и возможностей самих обучающихся [6].

Безусловно, одной из особенностей японского языка является иероглифическая письменность, которая значительно усложняет процесс обучения и требует

немало внимания преподавателя, а также достаточное количество аудиторного времени. Это объясняет тот факт, что на обучение чтению и письму в японском языке уходит значительно больше времени, чем, например, в европейских языках. При этом дополнительное время на освоение письма и чтения появляется именно за счет аудирования [6, с. 80 – 81].

Почему же при обучении японскому языку как на начальном, так и на продвинутом этапе, необходимо уделять достаточно времени и внимания аудированию? Во-первых, именно на начальном этапе происходит формирование слухопроизносительных навыков, которые в дальнейшем послужат фундаментом для понимания текстов [6, с. 81]. Во-вторых, речевая деятельность состоит как из создания текстов (письменных и устных), так и из их восприятия. Чаще всего в разговорной речи указанные действия осуществляются одновременно. Это может затруднять понимание и ориентацию в процессе коммуникации, поэтому на среднем и продвинутом этапах обучения необходимо как можно больше внимания уделять использованию неадаптированных аудио- и видеоресурсов в качестве дополнительного материала. Такая работа поможет изучающим японский язык воспринимать и воспроизводить речь, максимально близкую к естественному японскому языку [3, с. 116].

Из чего же складывается процесс аудирования, что включает в себя стратегия восприятия на слух и какие практические упражнения могут быть использованы для более эффективного обучения указанным навыкам?

В качестве основы теории овладения вторым языком японские коллеги из Международного центра японского языка в городе Сайтама берут схему, которая, в свою очередь, базируется на трудах Стивена Крашена – американского лингвиста, специализирующегося на

проблемах прикладной лингвистики. Как указывает А. И. Сергеева в статье «Модель РСРР как основа для построения плана занятия по японскому языку в рамках коммуникативного подхода», к наиболее значимым созданным им концепциям и терминам, касающимся теории усвоения второго языка, относятся: гипотеза усвоения-обучения, гипотеза входа, гипотеза наблюдателя, гипотеза эмоционального фильтра, гипотеза естественной последовательности при усвоении языка [8, с. 147].

Согласно данной теоретической модели, ключевыми словами являются так называемые «инпут», «аутпут» и промежуточные, где первое соответствует первичному столкновению с языковым материалом, включая недоступное для понимания, далее следует «инпут», доступный для понимания, после него – переход на промежуточный этап между пониманием и возможностью применить усвоенный материал и, наконец, «аутпут», когда обучающийся способен самостоятельно использовать языковой материал в соответствующих коммуникативных ситуациях [11, с. 8].

Таким образом, аудирование это не только восприятие и понимание на слух, но и процесс активации языковых знаний и умений с учетом контекста и ситуации, позволяющий слушающему перевести звучащую речь в наполненное смыслом и информацией сообщение [11, с. 13].

Как и в случае с обучением чтению на японском языке, развитие навыков аудирования может проходить с использованием двух моделей. Так называемая модель *ボトムアップ* (от англ. Bottom up) подразумевает движение от меньшего к большему, то есть от восприятия отдельных фонем, слов и грамматических конструкций к основному сообщению или тексту. При этом формат аудирования предполагает, что постепенное усвоение и накопление

полученной информации происходит в памяти обучающегося. Что касается модели トップダウン (от англ. Top down), то здесь работа ведется от большего к меньшему, то есть от общего понимания темы и содержания сообщения до детального восприятия грамматического, лексического и фонетического наполнения [10]. В данном случае перед аудированием обучающимся должна быть предоставлена некоторая информация, на основе которой с помощью фоновых знаний могут быть сделаны предположения о содержании аудиоматериала. Наиболее эффективным считается использование двух моделей одновременно, так как это приближает обучающихся к восприятию на слух в условиях естественной японской разговорной речи.

Выбор модели для развития навыков аудирования, как и подбор аудиоматериала и упражнений будет зависеть от уровня обучающихся и степени подготовки преподавателя. Помимо этого, роль преподавателя заключается еще и в том, чтобы научить изучающих японский язык пользоваться подходящими для ситуации стратегиями восприятия на слух.

Итак, можно выделить около пяти основных стратегий восприятия на слух, среди которых сортировка информации (выборочное аудирование), предсказание и предположение (или вероятностное прогнозирование), вопросы и уточнения (интерактивное аудирование), реакция (критическое аудирование), а также мониторинг или контроль [11, с. 22].

Выборочное аудирование связано с извлечением определенной информации и предполагает фокус внимания слушающего только на конкретные данные, вычленение их из общего звукового потока. В процессе выполнения заданий для указанного типа аудирования задействуется умение воспринимать и понимать на слух

необходимые аргументы, ключевые слова, даты, числа, географические названия, имена собственные [2, с. 18].

Умение сортировать информацию в зависимости от цели (в повседневной жизни) или вопроса (учебной ситуации) поможет обучающимся вычленить только нужный отрезок аудиоматериала и сконцентрироваться на его понимании. Для этого хорошо подойдут задания с четко сформулированным вопросом, нахождение ответа на который и будет целью обучающегося в данном случае.

Этап, который предвывает непосредственное прослушивание звукового сообщения и активизирует функционирование механизма вероятностного прогнозирования, является важным аспектом при выполнении заданий с целью извлечения выборочной информации [2, с. 19].

Вероятностное прогнозирование – это речевой механизм, который позволяет предугадывать или предвосхищать появление тех или иных языковых элементов, структур, контекстов и смыслов в воспринимаемой речи [1, с. 35].

В японских учебниках «Майнити-но кикитори» и «Маругото», предназначенных для начального уровня изучения японского языка, дается большое количество заданий, призывающих обучающихся закончить предложение, подобрать подходящее слово или догадаться, каким будет следующее произнесенное слово [7, с. 152 – 154]. Умение предсказать или спрогнозировать то, о чем может пойти речь в аудиосообщении, будет также зависеть, например, от наличия предоставленных обучающимся заранее таких наглядных материалов, как картинки, фотографии, графики и прочее.

На более продвинутом уровне ключевые слова, тема, наводящие вопросы, в том числе составленные самими обучающимися, и подходящие по ситуации задания тоже

могут дать общее представление или идею о том, какое сообщение предстоит услышать далее. Помимо этого, полезным для обучающихся будет пробовать предугадывать как середину, так и концовку любого аудиоматериала. Для этого можно останавливать аудиозапись в определенных местах и приглашать обучающихся к обсуждению.

Навык предположения развивается и благодаря прослушиванию аудиоматериала с наличием достаточного количества новых слов, когда некоторые из них могут быть даны в качестве ключевых и разобраны заранее, а остальные будут становиться понятными обучающимся исходя из контекста и ситуации. Отрезки речи с незнакомыми словами можно давать прослушивать по несколько раз.

Хорошим упражнением для тренировки вероятностного прогнозирования как на начальном, так и на продвинутом уровне будет прослушивание монолога, а точнее «одностороннего диалога» с поэтапным восстановлением фраз собеседника. В методическом пособии «Кику кото-о осиезу» в качестве примера такого упражнения дано следующее задание:

1. Прослушать аудиоматериал и предположить по представленным ответам собеседника, какие вопросы могли быть заданы.

2. Прослушать второй раз, вставляя и озвучивая предполагаемые фразы собеседника после звукового сигнала.

3. Просмотреть скрипт к аудиоматериалу и вписать предполагаемые недостающие фразы собеседника.

4. Прослушать полную версию диалога, сравнивая предложенные предполагаемые фразы собеседника с реальными выражениями [11, с. 32 – 33].

Умение задавать уточняющие вопросы формируется в процессе интерактивного аудирования. Такое аудирование подразумевает восприятие и понимание звукового сообщения в процессе устно-речевого общения, в котором слушающий играет активную роль, одновременно выступая и в роли слушающего, и в роли говорящего. Обучающийся задает вопросы и в то же время выражает реакцию на прослушанное звуковое сообщение. Устное общение в данном случае подразумевает сотрудничество [2, с. 19].

Такие коммуникативные задания, как восстановление информационного пробела в результате двустороннего сотрудничества или упорядочивание текста в логической последовательности при помощи парной и групповой работы могут стать примерами упражнений для развития навыка интерактивного аудирования.

Критическое аудирование, в свою очередь, подразумевает реакцию обучающегося на прослушанное и заключается в выражении своей точки зрения и аргументов, а не в пересказе представленной в звуковом сообщении информации [2, с. 20].

Следует отметить, что критическое аудирование способствует развитию не только аудитивных умений, но и навыков говорения, письма, аналитического мышления. Для развития всего вышеперечисленного в рамках критического аудирования хорошо подойдут задания проблемного характера: прогнозирование развития событий на основе прослушанного звукового сообщения; составление рецензии; сравнение различных точек зрения; аргументированное обоснование согласия или несогласия с точкой зрения, изложенной в звуковом сообщении; дискуссия [2, с. 21].

Мониторинг или контроль – это проверка работы различных стратегий аудирования, а также того, что из

услышанного понято обучающимися, а что осталось неувоенным. Для тренировки этого навыка необходимо переслушивать аудиоматериал несколько раз, ставя перед обучающимися определенные цели и давая подходящие задания.

Хорошим учебным материалом для решения поставленной задачи станет пособие «Тю:кю: кара хадзимэру. Нью:су-но нихонго», которое состоит из 40 новостных сообщений, близких к аутентичным и расположенных по мере возрастания их сложности. Задания к аудиоурокам построены так, чтобы дать обучающимся возможность пройти весь путь от общего понимания аудиоматериала (экстенсивное аудирование) до детализации смыслового содержания и тренировки произношения (интенсивное аудирование) [9].

После того, как преподаватель убеждается в том, что студенты правильно поняли аудиотекст, проводится упражнение эхо-повтор или *Shadowing*. Метод эхо-повтора можно использовать и как основной для тренировки навыков аудирования. Например, со студентами не начального, а скорее продвинутого этапа помимо основного учебника в качестве дополнительного материала или так называемой разминки хорошо использовать пособие «Нихонго ондоку торэ:нингу». В основе этого учебного материала лежит так называемый метод *Shadowing*, когда обучающиеся, слушая аудиозапись, стараются повторить сказанное настолько быстро, насколько это у них получается [5].

Помимо этого, для закрепления пройденного материала можно использовать пересказ от третьего лица с передачей эмоций участников (в случае диалога), либо содержания (в случае монолога). Если речь в аудио сообщении идет о событиях, хорошо будет предложить рассказать о дальнейших действиях персонажей или о том, как они

должны были бы поступить. Этот способ поможет эффективно проверить понимание намерений и эмоций, а также способность обучающихся правильно передать собственные мысли и настроение. Небольшая ролевая игра, в которой обучающиеся повторили бы ситуацию, тоже станет хорошим завершением занятия по аудированию [3, с. 119].

В качестве итога хочется отметить, что необходимо обязательно уделять развитию навыков аудирования достаточно времени в общем курсе японского языка, при этом умело включать в занятия как деятельность, максимально приближенную к восприятию на слух в повседневной жизни, так и упражнения, направленные на понимание речи с незнакомыми словами и выражениями, а также работу по определению и вычленению незнакомой лексики и выражений с одновременной концентрацией и использованием уже понятного содержания. Для достижения максимального эффекта на занятиях по аудированию или в отведенное на это время в ходе общего курса преподавателю важно поэтапно знакомить обучающихся с разными моделями и стратегиями восприятия на слух, а обучающимся, по возможности, тренировать изученное как на занятиях, так и самостоятельно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. С. В. Говорун. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)»:

дис. ...канд. пед. наук/ Светлана Викторовна Говорун. – Санкт-Петербург, 2015. – 171с.

3. Н. Д. Крнета. Использование неучебных аудио- и видеоматериалов на продвинутом этапе обучения японскому языку. Японский язык в Вузе: актуальные проблемы преподавания. Вып. 17, М.: Ключ-С, 2018. с. 115 – 120

4. Д. С. Лазарева. Аудирование в рамках преподавания разговорного аспекта. Японский язык в Вузе: актуальные проблемы преподавания. Вып. 2, М.: Спутник+, 2009. с. 17 – 22

5. Марико Мацуура, Акими Фукуикэ, Маико Коно, Каё Ёсида. Нихонго ондоку торэ:нингу (Тренировка чтения вслух на японском языке). Токио: Асуку сьуппан, 2014. 175 с.

6. М. Н. Мизгулина. Удельный вес аудирования при обучении школьников на начальном этапе. Японский язык в Вузе: актуальные проблемы преподавания. Вып. 18, М.: Ключ-С, 2019. с. 80 – 90

7. М. Н. Мизгулина. Формирование и развитие механизмов аудирования у школьников. Японский язык в Вузе: актуальные проблемы преподавания. Вып. 17, М.: Ключ-С, 2018. С. 146 – 156

8. А. И. Сергеева. Модель РСРР как основа для построения плана занятия по японскому языку в рамках коммуникативного подхода (по материалам стажировки в Международном центре японского языка, г. Сайтама). Японский язык в Вузе: актуальные проблемы преподавания. Вып. 18, М.: Ключ-С, 2019. с. 143 – 154

9. Сэгава Юми, Камия Сатико, Китамура Садаюки. Тю:кю: кара хадзимэру. Нью:су-но нихонго. (Средний уровень. Новостной японский). Токио: ЗА Корпорэйшн, 2016. 97 с.

10. А. С. Шиманская. О методике проведения занятий по чтению на продвинутом уровне (по итогам стажировки в Международном центре японского языка, г. Сайтама). Японский язык в Вузе: актуальные проблемы преподавания. Вып. 17, М.: Ключ-С, 2018. с. 273 – 281

11. Японский Фонд. Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу. Кику кото-о осиезу. (Серия книг по методике преподавания японского языка. Преподавание восприятия на слух). Токио: Хишудзи сёбо:, 2016. Том 5. 129 с.

АВТОРЫ

1. **Алпатов Владимир Михайлович** - доктор филологических наук, профессор, академик, заведующий отделом языков Восточной и Юго-Восточной Азии, заведующий научно-исследовательским центром национально-языковых отношений Институт языкознания РАН.

2. **Аракава Ёсико** – кандидат филологических наук, доцент кафедры японоведения Восточного факультета СПбГУ

3. **Борисова Анастасия Сергеевна** – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры японской филологии ИСАА МГУ им. М.В.Ломоносова.

4. **Быкова Стелла Артемьевна** – заведующая кафедрой японской филологии, кандидат филологических наук, доцент, ИСАА МГУ им. М.В.Ломоносова

5. **Васильева Людмила Владимировна** – старший преподаватель кафедры японской филологии ИСАА МГУ им. М.В.Ломоносова

6. **Воробьёва Галина Никифоровна** – доктор наук Японии, PhD, профессор кафедры международных коммуникаций Университета Тоё Гакуэн

7. **Ёда Ёсукэ** (依田 悠介) - 准教授, 東洋学園大学

8. **Ибрахим Инга Самировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры японоведения Восточного факультета СПбГУ

9. **Коваленко Ангелина Сергеевна** – старший преподаватель кафедры японского языка ИИЯ МГПУ.

10. **Кострова Мария Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Высшей школы международных отношений и мировой политики, директор японского центра

11. **Лобков Александр Евгеньевич** - кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Института общественных наук и международных отношений.

12. **Кудряшова Анастасия Вячеславовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры японской филологии ИСАА МГУ им. М.В.Ломоносова

13. **Кутафьева Наталия Витальевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры востоковедения Новосибирского государственного университета

14. **Лебединец Анна Андреевна** - аспирант, Институт иностранных языков РАН

15. **Мизгулина Мария Натановна** - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры японского языка МГПУ

16. **Нечаева Людмила Тимофеевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией «Восточные языки в школе» ИСАА МГУ им. М.В.Ломоносова

17. **Нургалиев Илназ Рамилович** - ассистент кафедры японского языка ИИЯ МГПУ

18. **Охира Рэйко** – старший преподаватель кафедры японоведения Восточного факультета СПбГУ

19. **Панченко Юрий Юрьевич** – старший преподаватель кафедры восточных и европейских языков НГЛУ им. Н.А.Добролюбова

20. **Прокофьев Михаил** – ассистент кафедры японского языка Института иностранных языков МГПУ

21. **Раздорская Наталья Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры японского, корейского индонезийского и монгольского языков МГИМО(У) МИД России

22. **Румак Наталья Григорьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры японской филологии ИСАА МГУ им. М.В.Ломоносова

23. **Рыбалкин Сергей Петрович** - старший преподаватель Военного Университета МО РФ

24. **Сергеева Анастасия Игоревна** – старший преподаватель кафедры японского языка Института иностранных языков МГПУ

25. **Симомура Сююми** (下村朱有美)、 特任講師、大阪大学

26. **Сладкова Екатерина Викторовна** – старший преподаватель кафедры японского, корейского индонезийского и монгольского языков МГИМО(У) МИД России

27. **Цой Яна Валерьевна** – директор, преподаватель японского центра СЭЙКО

28. **Чиронов Сергей Владимирович** – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой японского, корейского индонезийского и монгольского языков МГИМО(У) МИД России

29. **Шалина Ирина Викторовна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры востоковедения ИФИЯМ ИГУ

30. **Шиманская Анна Сергеевна** – кандидат философских наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук, ИМО и СПН МГЛУ

СОДЕРЖАНИЕ

От редколлегии	3
В. М. Алпатов. Картины мира и их особенности в японском языке.....	4
Ё. Аракава, И. С. Ибрахим, Р. Охира. Анкетирование студентов как основа модернизации и повышения качества преподавания разговорного аспекта японского языка в СПбГУ: применение результатов анкетирования для рефлексивной практики преподавателей.....	15
А. С. Борисова. Культурологический аспект преподавания японского языка в рамках комплекса страноведческих дисциплин.....	23
С. А. Быкова. О дополнительных формах работы на занятиях по письменно-устному аспекту японского языка на продвинутом этапе обучения.....	30
Л. В. Васильева. Разметка текста как метод обучения правильным алгоритмам устного перевода "с листа".....	36
Г. Н. Воробьева. О роли конкурсов сочинений для повышения мотивации изучения японского языка.....	41
依田 悠介. 卒業論文の評価.....	49
И. С. Ибрахим, Ё. Аракава О разработке фонетического курса в ходе создания новой программы преподавания японского языка в СПбГУ: супрасегментная фонетика....	59
А. С. Коваленко. Учебное пособие по обучению грамматическим конструкциям с избыточной вариативностью: актуальность и критерии.....	69

М. А. Кострова, А. Е. Лобков. Японская тема в просветительской деятельности Германа Германовича Генкеля.....	75
А. В. Кудряшова. К вопросу о методике преподавания иероглифики на продвинутом этапе обучения японскому языку.....	87
Н. В. Кутафьева. Значение обусловленности и способы выражения в японских научно-технических текстах.....	101
А. А. Лебединец. Комплекс дидактических материалов для формирования аутентичного речевого поведения.....	109
М. Н. Мизгулина. О важности развития различных типов памяти при обучении японскому языку.....	117
Л. Т. Нечаева. Особенности перевода определительных предложений в японском языке.....	129
И. Р. Нургалиев. Корпус как средство лингводидактических исследований в Японии.....	134
Ю. Ю. Панченко. Цифровой сценарий как средство развития умений письменной диалогической речи на японском языке.....	143
М. И. Прокофьев. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятии по японскому языку посредством обучения чтению японских исторических романов.....	150
Н. В. Раздорская. Формы и виды текстовой компрессии материалов японских СМИ и их использование при обучении реферированию.....	160
Н. Г. Румак. О круглом столе «Вопросы преподавания грамматики».....	168
С. П. Рыбалкин. Использование программы EXCEL на начальном этапе обучения японскому языку.....	179
А. И. Сергеева. О роли изучения правописания отдельных иероглифических черт при формировании каллиграфического навыка у студентов, изучающих японский язык.....	185

下村朱有美. 複数回日本留学を経験したロシア人日本語 学習者のメンタルヘルス.....	193
Е. В. Сладкова. Образ идеального руководителя предприятия на примере героев фильма Х.Миядзаки «Унесенные призраками».....	201
Я. В. Цой. Эмоционально-психологические аспекты в изучении японского языка.....	209
С. В. Чиронов. Сочетания японских коннекторов: типы и эффекты.....	215
И. В. Шалина. К вопросу о комплиментарных высказываниях в японском языке.....	227
А. С. Шиманская. О некоторых приемах и методах развития навыка аудирования на занятиях японского языка.....	235
Авторы	246

Научное издание

**Японский язык в вузе:
актуальные проблемы преподавания**

Выпуск 25

Материалы
научно-методической конференции
«Японский язык в вузе, проблемы преподавания»
(октябрь, 2022)

Подписано в печать 06.02.2023
Формат 60x84¹/₁₆. Усл. печ. л. 15,75
Тираж 50. Заказ №

Издательство «Ключ-С»
119180, Москва, ул. Большая Полянка, д. 7/10, стр. 3
Тел./факс: (495) 640-87-93

Отпечатано с готового оригинал-макета.