

*Московский городской педагогический университет
Институт иностранных языков
Ассоциация преподавателей японского языка РФ и СНГ*

ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Выпуск 26

Материалы
5-й международной
научно-практической конференции
«Японский язык и культура
в образовательном пространстве»
(МГПУ, 16–18 марта 2023 г.)

Издательство «Ключ-С»
Москва, 2023

УДК 378.016:811.521(082)

ББК 81.754.2ря43

М34

*Печатается по решению ученого совета
Института иностранных языков
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

Ответственный редактор

Л. Т. Нечаева – доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

В. А. Федянина – кандидат исторических наук, доцент кафедры японского языка Московского городского педагогического университета

А. В. Савинская – старший преподаватель кафедры японского языка Московского городского педагогического университета

А. М. Иванова – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и переводоведения Московского городского педагогического университета

Рецензенты

В. Ю. Вашквичус – кандидат филологических наук, доцент кафедры китайского языка Московского городского педагогического университета

С. В. Чиронов – кандидат филологических наук, доцент кафедры японского, корейского, индонезийского и монгольского языков Московского государственного института международных отношений МИД России

Фотография на обложке П. В. Василевской

М34

Материалы 5-й международной научно-практической конференции «Японский язык и культура в образовательном пространстве» : (МГПУ, 16–18 марта 2023 г.) / отв. ред. Л. Т. Нечаева; редкол. : В. А. Федянина, А. В. Савинская, А. М. Иванова. – Москва: Ключ-С, 2023 – 270 с. – (Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания ; вып. 26 / Моск. гор. пед. ун-т, Ин-т иностран. яз., Ассоц. преподавателей яп. яз. РФ и СНГ)

ISBN 978-5-6049745-8-2

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

Данный выпуск содержит материалы 5-й международной научно-практической конференции «Японский язык и культура в образовательном пространстве», проходившей 16–18 марта 2023 г. в МГПУ.

УДК 378.016:811.521(082)

ББК 81.754.2ря43

ISBN 978-5-6049745-8-2

Doi: 10.56700/Kluch.2023.83.44.016

© МГПУ, 2023

© Оформление. Издательство «Ключ-С», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

В. М. Алпатов. Место японской лингвистики в мировой науке о языке.....	6
荒川好子. 初級・初中級の日本語学習者間の会話における能動的に聞く技術の指導の有効性.....	20
Ё. Аракава, А. А. Борисова, Н. Х. Исса. Разработка методики постановки и исправления почерка при написании иероглифов для студентов начального и среднего уровня.....	25
Д. С. Буткевич. Методы и критерии оценивания умений говорения в ролевых играх (японский язык).....	33
С. А. Быкова. Рефераты и курсовые работы по лингвистической проблематике и их роль в учебном процессе.....	40
Г. Н. Воробьева. О поведении японцев в общественном транспорте.....	46
Т. Ёнэяма. Образ каратэ в советском кинематографе в свете государственного запрета.....	56
С. Т. Живкова. Эффективность цифрового учебного пособия «Ономатопоэтические слова в японском языке»: мотивация к обучению и активация творческого импульса студентов.....	66
И. С. Ибрахим. Влияние жанра исходного языка на язык перевода на примере перевода видео японских театральных спектаклей.....	76
加藤恵梨. 「ただの」「単なる」「普通の」の用法.....	87
Н. Н. Ким. Нравственно-культурное воспитание на уроках литературы в японских школах.....	96
Л. Кирилова, В. Николова. Литература и киноискусство как способ познания и восприятия японской культуры...	109
А. С. Коваленко. Элемент геймификации «боевой пропуск» как способ повысить мотивацию.....	118

Н. В. Кутафьева. Маркер эвиденциальности <i>らしい расий</i> с лингвокультурологической точки зрения в преподавании японского языка.....	126
Л. Т. Нечаева. Опыт проведения конференций преподавателей японского языка.....	137
М. А. Низамова. Компаративный анализ традиционных и современных методов преподавания японского языка....	143
О. С. Новикова, А. В. Козачина. Сравнительный анализ преподавания японского языка на лингвистических и нелингвистических направлениях: методы, проблемы, перспективы.....	153
Г. Р. Петкова, В. В. Николова. Мотивация в процессе обучения японскому языку.....	160
大平玲子。ロシア語話者の日本語中級学習者の作文における誤用分析及び効果的なフィードバックについて.....	168
Н. Г. Румак. Феномен накопленной ошибки в иероглифических прописях.....	177
清水泰生。内容重視の言語教育のことわざ教育について.....	187
В. В. Ситдикова. Современный УМК по японскому языку: переход на новые стандарты.....	192
Д. М. Смирнова. Дидактический потенциал использования текстов <i>энка</i> в процессе обучения японскому языку в языковом вузе.....	200
М. А. Смирнова. Лингводидактический потенциал анимэ и манга при обучении вежливому стилю японского языка..	207
У. П. Стрижак. Когнитивная природа категории числа в японском языке.....	213
鳥塚真璃亜。外国人の日本国内の交通標識の理解について – 都市のスポーツ空間における情報デザインに関する研究より –....	226
Н. Ю. Тразанова. Опыт применения японских сериалов в качестве учебных материалов.....	231
ディヴナ・トリチコヴィッチ。辞書の代わりとしてのオンラインコーパス分析の実践報告—新たな教授法の導入.....	240

Е. Л. Фролова. Языковые реформы Уэда Кадзутоси и идеология <i>кокуго</i> в начале XX века.....	247
В. В. Цыганова. Русско-японская интерференция при восприятии вопросительных высказываний: экспериментальное исследование.....	256
Е. С. Юкляевских. Использование метода взаимного оценивания при обучении японскому языку (опыт УрФу).....	261
Авторская справка	267

В. М. Алпатов

Место японской лингвистики в мировой науке о языке

Аннотация: *В различных культурных ареалах сформировались несколько лингвистических традиций (европейская, индийская, китайская, арабская). Исследования языка стимулировались различными практическими потребностями. Японская традиция сформировалась в XVII–XIX вв. (период Токугава). Она была самой поздней оригинальной традицией в мире. Японская традиция отделилась от китайской, но обладала многими оригинальными чертами; ее морфологический компонент сложился самостоятельно. После европеизации (вторая половина XIX в.) произошел синтез двух традиций.*

Ключевые слова: *язык, лингвистические традиции, европейская традиция, индийская традиция, китайская традиция, арабская традиция, фонетика, грамматика, единицы языка.*

V. M. Alpatov

The place of Japanese linguistics in the world's language science

Abstracts: *Historically, different cultural regions (European, Indian, Chinese, Arabic) have produced a variety of linguistic traditions as local linguistic studies were stimulated by practical needs. The Japanese tradition formed in the 17–19th centuries (during the Tokugawa period) was the newest original addition to linguistics. The Japanese tradition diverged from Chinese linguistics yet possessed many of its original features; its morphology studies emerged independently. After Europeanization (in the second part of the 19th century), a synthesis of Japanese and European traditions occurred.*

Key words: *language, linguistic traditions, European tradition, Indian tradition, Chinese tradition, Arabic tradition, phonetics, grammar, units of language.*

С древних времен у самых разных народов, в самых разных культурах появлялись попытки изучать свой язык,

открывать и рассматривать его свойства. Первые известные в истории зачатки изучения языка появляются в Вавилоне в начале II тысячелетия до н.э. До нас дошли списки слов и даже парадигмы словоизменения; вероятно, они использовались при обучении грамоте. Однако устойчивые лингвистические традиции впервые сложились независимо друг от друга в I тысячелетии до н.э. Это индийская, европейская (античная) и китайская. Позже появились арабская и японская традиции.

Древнейшей из них, вероятно, была индийская традиция, точное время формирования которой неизвестно; например, грамматику Панини разные ученые относят к периоду от VI до II в. До н.э. (чаще всего к IV в.). Эта традиция нам известна, уже начиная с ее высшего взлета – великой грамматики Панини. Примерно в это же время жил другой замечательный ученый Яска, а два других крупнейших представителя традиции – Катьяяна и Патанджали комментировали труд Панини, следовательно, жили позже его. Обычно Катьяяну относят примерно к III в. До н.э., а Патанджали к II–I вв. до н.э. В дальнейшем индийская традиция в основном сохраняла и передавала следующим поколениям труды этих ученых.

В Древней Греции интересные идеи о природе и функционировании языка высказывались уже философами классического периода (V–IV вв. до н.э.), в том числе Платоном и Аристотелем. Однако традиция, занимавшаяся конкретным описанием древнегреческого языка, сложилась в III–II вв. до н.э. в египетской Александрии. Первой дошедшей до нас греческой грамматикой стала грамматика Дионисия Фракийского (II в. До н.э.) Уже в I в. До н.э. идеи и методы александрийцев начали осваиваться в Древнем Риме, где были приспособлены к латинскому языку.

Китайская традиция сложилась в II–I вв. до н.э., прежде всего, в связи с составлением словарей. Первым классиком

китайского языкознания стал Сюй Шэнь (I в. н.э.), который предложил классификацию иероглифов, выделив их составные части; эта классификация используется до сих пор. С XI в. Создавались фонетические таблицы, выделявшие основные фонетические единицы языка.

Арабская традиция появилась значительно позже вышеуказанных, уже после образования Арабского халифата. Окончательно она сложилась в первой половине VIII в., а самая знаменитая грамматика, автором которой был Сибавейхи (или Сибавайхи) появилась в конце того же века. Арабская традиция активно развивалась до XV в.

Японская традиция была самой поздней из крупных лингвистических традиций: ее формирование относится к эпохе Токугава, то есть к XVII–XIX вв.

Причины обращения к проблемам языка бывали различными. Это могло быть просто интересно. Например, в разных культурах, включая и европейскую, и японскую, придумывали разные гипотезы о происхождении языка, хотя доказать их было невозможно. Бывали (например, в Древней Греции) философские концепции языка. Но к анализу конкретного языкового материала обычно приходили для решения конкретных практических задач. В Древней Греции классического периода еще не было описаний языка в собственном смысле. Они появились с III в. до н.э. в Александрии, где не было великих философов, но после походов Александра Македонского начал господствовать древнегреческий язык, хотя большинство населения составляли не греки, и стояла задача научить местное население этому языку.

А чтобы преподавать язык, его надо описать. Одной из задач, важных для самых разных традиций, была педагогическая. В разных культурных ареалах, где обычно говорили на многих языках, существовал единый для всего ареала язык культуры, который мог очень сильно

отличаться от разговорного. Если разговорный язык и язык культуры были близки друг к другу, то языку культуры можно было научиться стихийно, но если это были совсем разные языки, то требовалось специальное обучение, ради которого язык надо было предварительно описать. Поэтому греческая традиция сложилась именно в Александрии. И арабская традиция сложилась на территории современного Ирака, где в то время материнскими языками для большинства населения были иранские, но языком культуры стал арабский, принадлежавший к семитской семье. В России языком культуры стал старославянский.

В Японии к концу I тысячелетия н.э. не было этнических различий (не считая обособленных от всех айнов), но языком культуры был китайский, которому надо было учиться. Однако долгое время он и в Японии изучался в рамках китайской традиции.

Педагогическая задача была не единственной. Во многих случаях была важна задача толкования не до конца понятных текстов, то есть филологическая задача. Обычно она становится важной тогда, когда текстов уже достаточно много. Поздно сформировавшаяся японская традиция была сосредоточена именно на ее решении, о чём речь пойдет дальше. Очень большую роль играла филология и в Европе XIII–XIX вв., когда активно изучались и комментировались античные тексты. Греческое и латинское ударение тоже впервые начало изучаться с этой целью. Важную роль в некоторых традициях, включая японскую, играли также задачи стихосложения по определенным правилам.

Особые причины для формирования традиции были в Индии. Грамматика Панина не предназначалась для обучения санскриту: считалось, что люди, с ней знакомящиеся, уже знают его. Важно было другое: уметь правильно составлять ритуальные тексты, обращаемые к

богам. Только правильные тексты могли дойти до высших сил.

Традиции могли иметь между собой нечто общее, но существовали и различия, обусловленные либо строем базового языка, либо особенностями культуры. Одним из общих свойств во всех традициях была ориентация на один определенный язык: язык культуры соответствующего ареала. Это могли быть древнегреческий, латинский, санскрит, классический арабский, вэньянь в Китае. Идея сопоставления языков была чужда традициям. Греки и римляне, разумеется, знали о существовании языков друг друга и могли ими практически владеть, но всё равно изучали лишь свой язык. В Японии, впрочем, в разных научных школах изучались два языка: камбун и бунго, но они также не сопоставлялись друг с другом. А на языки менее культурных народов смотрели как на что-то близкое к языкам животных (что также не исключало возможности ими практически пользоваться). Поэтому античные грамматисты почти не оставили нам сведений о других языках. Тем не менее, некоторые языковые различия учитывались и описывались, но лишь в случае, если это были различия среди «своих». К античности восходит понятие диалекта, и диалектные особенности фиксировались.

Другая общая черта: все традиции подходили к объекту своего исследования, выражаясь современным языком, строго синхронно. Язык понимался как нечто существующее изначально, часто как дар высших существ. Человек не может изменить или усовершенствовать язык, он только может его забыть или испортить. В разных традициях любили придумывать этимологии (само слово появилось еще в античности), но они понимались не в современном историческом смысле, а как нахождение «истинного» слова, всегда существовавшего и

существующего, но по каким-то причинам забытого. Для традиций сразу или постепенно язык культуры оказывался более архаичным по сравнению с разговорными диалектами, но их различия понимались не как разные стадии развития языка, а как престижный и не престижные его варианты, и задачей ученого было «очищение» языка от внесенных людьми примесей. Этим занимались изучавшие памятники филологи.

Во всех традициях господствовал нормативный подход, везде, либо с самого начала, либо с течением времени возникает представление о строгой норме, от которой нельзя отступать, а задача исследователя – формировать и поддерживать эту норму. Однако норма могла устанавливаться по-разному, разными бывали и источники нормы. Чаще всего это был набор «хороших» текстов. Эти тексты могли быть сакральными, как Коран, но могли быть и светскими, как в Китае и Японии. Вторым способом извлечения нормы было обращение к уже существующим описаниям языка. Если нормированный язык не очень сильно отличался от разговорного, можно было и наблюдать за естественным его функционированием. Помимо наблюдения за речью со стороны, в качестве информанта мог выступать и сам исследователь, который мог конструировать недостающие формы и слова, прежде всего, по аналогии.

Наряду с этими общими свойствами традиции могли различаться по тем или иным параметрам. Наиболее специфичной была индийская традиция. По строю санскрит не так сильно отличался от древнегреческого и латинского языков, но цель его описания была существенно другой. Прежде всего, только индийская традиция во все эпохи была устной. Хотя письменность во времена Панини уже существовала, считалось, что истинное знание может существовать лишь в устной форме и передаваться от

учителя к ученику через непосредственное общение. Основная часть грамматики содержала правила, по которым строились слова. Порождающий характер грамматик был тесно связан с представлением о языке как закрытой системе, строго исчерпывающейся правилами. Порядок правил был значим: то или иное правило имело смысл только до или после других правил. А устный характер текста требовал простоты и краткости правил, которые надо было учить наизусть. Во многих отношениях грамматика Панини находилась на уровне, до которого европейская наука о языке дошла лишь в XX в.

Другие традиции развивались иначе, что также было обусловлено стоявшими перед ними задачами. Они были письменными и аналитическими. Текст не был результатом, полученным на основе применения правил: он был исходной данностью. Задача исследователя – проанализировать эти тексты, разбить их на единицы, выявить значения и взаимоотношения этих единиц. То есть моделировалась деятельность слушающего. Такой подход впоследствии перешел от европейской традиции к общемировой науке о языке, где аналитический подход уже не является единственно возможным, но преобладает. Поскольку исходен набор текстов, то язык воспринимается как открытая система, в которой может быть и нечто неучтенное. Поскольку лингвистическое сочинение пишется, то нет задачи краткого и компактного описания; наоборот, его большой объем может считаться достоинством: одна из античных грамматик состояла из 18 томов.

Были и другие различия между традициями. Хотя в разных традициях постоянно звуковая речь рассматривалась сквозь призму написания, и смешивались звуки и буквы, но фонетика везде, кроме Китая, была развита больше, чем изучение письменных знаков

(грамматология). Не только в Индии, где цели исследования требовали очень точной фиксации свойств звуков, но и у арабов, где надо было строго соблюдать правильное произношение Корана, фонетика была детально разработана. Менее развита в этом отношении долго была европейская традиция, где редко шли дальше разграничения гласных и согласных. Иные приоритеты были в Китае, где требовала детального изучения иероглифика. Разработанный её анализ у Сюй Шэня появился раньше, чем первые описания фонетики.

Степень развития грамматики в традициях также была неодинакова. Здесь наиболее существенной причиной был строй базового языка. Большинство традиций, кроме китайской, были связаны с языками, имеющими богатую морфологию. Поэтому центральное место грамматики, прежде всего морфологии, в разных традициях закономерно. Не случайно в Европе грамматикой первоначально называли изучение языка вообще. Иначе было в Китае. В китайском языке культуры – вэньяне – нет словоизменения и грамматической аффиксации, а грамматические исследования сводятся (помимо не разработанного в традиции синтаксиса) к изучению служебных («пустых») слов. Эти слова традиция изучала в рамках лексикографии, бывали даже специальные словари «пустых слов». Первая грамматика в Китае появилась лишь в 1898 г. под европейским влиянием. Зато самый большой словарь (XVII в.) включал почти 50 тысяч иероглифов. Развито было составление словарей и у арабов, тогда как европейская традиция и здесь отставала: в античности и в Средние века составляли лишь словари непонятных слов в памятниках, требовавших толкования.

Наконец, следует отметить различия традиций с точки зрения выделения единиц языка в фонетике и грамматике. Европейская традиция с самого начала шла по пути, по

которому обычно идет лингвистика и сейчас. Первичными единицами считается небольшое количество минимальных элементарных звуков, которым в алфавитном письме соответствуют (не всегда взаимно однозначно) буквы; эти звуки делились на согласные и гласные. Звуки могли объединяться в более протяженные единицы – слоги, причем порядок описания всегда был от звука к слогу, но не наоборот. Звуки могли перечисляться списком (реально обычно перечислялись буквы), а исчерпывающего списка слогов не было. В античности в связи с целями стихосложения выделялась также промежуточная между звуком и слогом единица – мора: греческий слог с долгим гласным состоит из двух мор, слог с кратким гласным – из одной. В целом близкий подход был и у индийцев. В древнегреческом, латыни и санскрите сочетаемость звуков (фонем) сравнительно свободна, структура слога разнообразна, а количество слогов велико, нет жесткой зависимости между классом звука (согласный, гласный, сонант) и его местом в слове.

В арабской традиции похожим образом рассматривались согласные, но совершенно иначе учитывались (краткие) гласные. В арабском языке (как и в других семитских) существует жесткая связь между классом звука и его местом в слове: корень состоит из согласных, прерываемых гласными, а вставляемые в него гласные (огласовка) имеют грамматическое значение. И эти гласные не воспринимались как отдельные сущности (поэтому они не отражаются на письме), а огласовка (весь комплекс гласных) рассматривалась как операция с корнем. Соединение согласных и огласовки образовывало слоги.

Еще больше от европейского подхода отличались подходы, принятые в дальневосточных традициях. В Китае базовая единица – слог, который делится на сегментную часть и тон; первая затем разделяется на инициаль

(начальнослоговой согласный) и финаль (всё остальное). Ничего другого традиция не знала. Итак, привычное для нас выделение звуков (фонем) не является единственно возможным, разные традиции в зависимости от строя базового языка могли понимать строение фонетической системы по-разному.

Во всех традициях выделялись и некоторые первичные грамматические единицы, которые также выступали и как первичные единицы лексики. Первичные единицы лексики выделялись и в китайской традиции: именно они записывались в словарях. В европейской традиции такая единица – слово; представление о словах было еще даже до формирования самой традиции. С античных времен слово являлось первичной и, по сути, неопределяемой единицей анализа. Критерии членения текста на слова не существовали ни в античной традиции, ни в лингвистической науке до начала XX в. Границы слов были известны заранее, но с этими единицами могли производиться те или иные операции: они классифицировались по частям речи, изучалось словоизменение, значение слов толковалось. Можно также отметить, что в античности и средневековье слово считалось минимальной значимой единицей (что не соответствует принципам морфемного анализа, установившимся к настоящему времени). Считалось, что одна из форм слова (для существительных – форма именительного падежа единственного числа, для глаголов – инфинитив или 1 л. Ед. ч. Настоящего времени) – это и есть само слово, а всё остальное – «падежи», отклонения от него. Отсюда и происхождение существующих до сих пор терминов «словоизменение», «склонение», «спряжение», «падеж».

У арабов также соответствующее понятие имело большую значимость, но основных единиц было две:

трехсогласный или двухсогласный корень и слово: корень вместе с огласовкой, также включая окончания. Такое слово не могло считаться в отличие от европейского слова нечленимой единицей. В индийской традиции также выделялись корень и слово, причем корень считался первичной единицей, а слово получалось после применения правил. Индийские словари в отличие от европейских и арабских строились по корневому принципу. Опять-таки наибольшие отличия от европейского канона были свойственны дальневосточным традициям.

Таким образом, каждая традиция выделяла некоторую первичную единицу, к которой у арабов и в Индии добавлялась еще другая единица, более краткая. Первая из этих единиц, соответствующая европейскому слову, во всех традициях сопоставима по значимости (например, везде, кроме Индии, записывалась в словаре), но может различаться по лингвистическим свойствам. Неэквивалентность «слов» разных традиций вряд ли позволяет считать, что слово может быть выделено чисто лингвистическим путем. По-видимому, слово – не чисто лингвистическое, а психолингвистическое понятие, что подтверждают данные афазий и детской речи, а самое последнее время – и данные нейролингвистики. Как пишет современная исследовательница речевых процессов мозга Т. В. Черниговская, «можно говорить о «слоях», составляющих язык: это *лексикон* – сложно и по разным принципам организованные списки лексем, словоформ и т.д.; *вычислительные процедуры*, обеспечивающие грамматику..., механизмы членения речевого континуума, поступающего извне, и прагматика» [Черниговская, 2010, с. 631]. Слово – единица лексикона, а его соотношение с теми или иными единицами языка может быть различным, в том числе в зависимости от строя языка. Тем не менее, каждая традиция была ориентирована на выделение единиц

лексикона. А критерии для выделения слов не были необходимы: слова, если они были понятны, извлекались не из текстов, а из собственной языковой интуиции, т.е. из психолингвистического механизма.

Подробнее об основных лингвистических традициях и их особенностях см. [Алпатов, 2018, с. 7–35].

Какое место среди других занимала японская традиция? Как уже говорилось, оригинальная традиция там сформировалась поздно. Были и еще две особенности. В отличие от других традиций, ставших достоянием более чем одного этноса, японская традиция не вышла за пределы одного государства – Японии. Безусловно, значимым оказалось обособленное, островное положение. И как выше уже было сказано, там сложились целых два языка культуры: камбун и бунго. Но изучались они отдельно друг от друга в рамках разных школ. Камбун, японизированный вариант вэньяня, рассматривался как китайский язык и описывался в рамках китайской традиции, прежде всего, путем составления иероглифических словарей.

Однако постепенно формировался и язык культуры на японской основе – бунго. Он первоначально сложился на основе диалекта Киото, но потом находился под влиянием диалектной зоны Эдо (Токио) и значительно трансформировался. Особое положение он приобрел в XVII–XIX вв., в период «закрытой Японии», когда страна оборвала связи с Китаем (как и с Европой), и впервые встал вопрос о национальной самобытности и исконных элементах культуры японцев. Сформировалась национальная школа *кокугаку*, в которой начали развиваться оригинальные исследования своего языка, в том числе самостоятельно сформировалась грамматика. Как отмечалось выше, она не была развита в китайской традиции в силу строя китайского языка, однако для японского языка с развитой морфологией она была

необходима. Здесь школе *кокугаку* не на что было опереться, и традицию надо было создавать самостоятельно.

Двумя главными грамматическими проблемами стали, используя привычные для нас термины, классификация знаменательных (*котоба*) и служебных (*тэниоха*) единиц языка и спряжение глаголов и предикативных прилагательных. Для *котоба* и *тэниоха* обобщающего термина первоначально не было, но в совокупности это были основные единицы соответственно лексики и грамматики, по функциям сопоставимые со словами в европейской традиции. Однако границы *котоба* и *тэниоха* могли проводиться иначе, чем это принято в Европе. Система спряжения выросла из изучения правил стихосложения в жанре *рэнга*, где один автор (реальный или фиктивный) начинает предложение, а другой его заканчивает; при этом стоящий на последнем месте предикат нужно согласовывать с использованной другим автором частицей. Знаменательные *ко* ближе всего к тому, что у нас принято называть основой слова, а служебные *тэниоха* включали то, что в европейской японистике называют аффиксами словоизменения и служебными словами. Например, у глагола со значением «читать» выделялась парадигма *ёма, ёми, ёму, ёмэ*. Независимо от европейской науки выделялось словоизменение в том же смысле, как в античности. И *котоба*, и *тэниоха* делились на классы и подклассы, в том числе особо выделялся класс предикативных прилагательных. К концу периода Эдо система частей речи приобрела вид, близкий к современному.

Подход к звуковой стороне языка имел особенности. В японской традиции первичная единица (*он*, буквально ‘звук’) состоит либо из сочетания согласного и гласного, либо из одного гласного; если же слог имеет более сложную

структуру, то вторые части дифтонгов и долгих гласных, а также конечнослоговой носовой звук также выделяются как отдельный *оп.* Е. Д. Поливанов сопоставил эту единицу с античной морой. Поэтому неверны частые формулировки о том, что, например, стихотворения в жанре танка состоят из 31 слога. Они состоят из 31 моры. Звук (фонему) и слог в Японии стали выделять лишь в период европеизации.

Японская лингвистическая традиция активно развивалась весь период «закрытой Японии». Было изучено многое, хотя, например, не успели разработать синтаксис.

В самом конце данного периода в Японии начали изучать уже проникавшие в Японию европейские грамматики, первыми из которых оказались практические грамматики нидерландского языка. Возникла школа так называемых голландцев (*рангакуся*), первая грамматика в таком духе появилась в 1833 г. В период европеизации влияние европейских и американских сочинений значительно возросло, однако результаты, полученные к тому времени в самой Японии, уже нельзя было игнорировать. В Японии (как и в Китае), с конца XIX – начала XX вв. произошел синтез национальной и европейской науки о языке. Ряд традиций существует и сейчас.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Алпатов, В. М.** История лингвистических учений : учебник и практикум для вузов / В. М. Алпатов, С. А. Крылов. – 5-е изд., перераб. И доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 452 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-04735-6. – Текст : непосредственный.
2. **Алпатов, В. М.** Языковая культура // История японской культуры : учебное пособие для вузов / отв. ред. А. Н. Мещеряков. – Москва : Наталис, 2011. – С. 66–98. – ISBN 978-5-8062-0339-8. – Текст : непосредственный.
3. **Черниговская, Т. В.** Мозг и язык: врождённые модели или обучающая сеть? / Т. В. Черниговская. – Текст : непосредственный // Научные сессии общих собраний Российской академии наук (2002–2009). – Москва, 2010.

荒川好子

初級・初中級の日本語学習者間の会話における能動的に聞く 技術の指導の有効性

要旨：日本語会話の教室活動において「話す」ことではなく、「聞く」ことに着目し、話し手の発話を促す能動的な聞き手の技術の指導の有効性を述べる。学習者の「たくさん話したい」という希望をかなえ学習満足度の向上を目指すために、学習者間の会話の回数を増やすことを提案する。また、学習者間の活発な会話の継続を促すためにあいづちの学習を導入し、日本語会話の特徴と言われる「共話」を軸に初級・初中級学習者のコミュニケーション能力の向上を図る。

キーワード：日本語会話、共話、聞き手ストラテジー。

Yo. Arakawa

Didactic potential of using active listening skills in conversations between beginner and pre-intermediate learners of Japanese

Abstract: *It can be assumed that in Japanese conversation classes, it is effective to focus more on listening rather than speaking skills, as active listening encourages dialogue. Increasing the number of conversations between students satisfies students' desire 'to talk a lot', however, the Japanese conversation is characterized by 'kyowa' (co-construction). Practicing kyowa helps improve communication skills of elementary and pre-intermediate learners of Japanese. To facilitate the continuation of lively conversations between students, it is important to introduce a listener strategy – 'aizuchi'.*

Key words: *the Japanese conversation, kyowa (co-construction), listener strategy.*

日本語母語話者が担当する日本語会話の授業で学習者はできるだけ多くの自由会話の機会を求めている。担当教員の内省を通じた日本語会話の授業改善を目的として 2022 年にサンクトペテルブルク国立大学東洋学部日本学科の教師、在校生

、卒業生を対象に行われたアンケート調査では、「もっとたくさん話したい」という学生の声が多く見られた [Аракава 他, 2023]。この結果を受けて、同校では日本語会話の授業における学習満足度の向上を目指すため、授業の初めの 10 分程度で行える教室活動における自由会話の量を増やす工夫を続けている。しかし、1 対複数人という教師と学生の会話では、授業内の各学生の発話量を増やすことは難しい。そこで、同校の 1 年生と 2 年生の会話の授業では、同じ話題で相手を変えて何度か繰り返すことで会話の回数を増やす活動を行っている。つまり、もっと話したいという学生の希望をかなえるために聞き手を増やし、回数によって会話量を増やす試みである。この方法は、大勢の前で話すという緊張を緩和することができ、また、相手を何人か変えることでレベルの差による不満や不公平感を軽減し、何度も同じ話を繰り返すことで間違えやうまく会話が運んだときの成功体験に学生自身が気づくことができ、反復による発話の滑らかさの促進が期待できる。

しかし、学習者間の自由会話では、会話が長く続かない事例が散見される。では、話したいのに話せないのはなぜだろうか。

その要因として、第一に「話を聞いてくれない、質問してくれないから話せない」ということがあるだろう。日本語会話に限ったことではないが、聞き手がいなければ会話や対話は成立しない。特に、日本語の場合は、大塚が指摘するように「日本語の会話の特徴は共話にあり、それが成立するためには聞き手の言語行為が重要な役割を持つ」としている [大塚, 2019, 283]。宇佐美によると、「共話」とは、水谷信子の造語で、「『聞き手が積極的に話し手に協力する』協調的会話スタイル」で、文の共同完結、あいづちの多用、話者による文の意図的な未完結などの特徴を有し、欧米型の「対話的な」話し方と対照的なものである [宇佐美, 2006, 103]。

第二の要因に、教科書の「作られた会話文」と自然会話の違いの問題が挙げられる。宇佐美は「教科書の会話と自然会

話が違うと言う印象を与えているのは、発話文自体ではなく、むしろ、オーバーラップや文の途中の頻繁な話者交代というような『やりとり』のほうであり、それこそが「自然なコミュニケーション」を構成している重要な要素であることがわかるのである」としている [宇佐美, 2012, 19]。日本語母語話者との接触が少なくまだ学習歴が浅い外国人学習者の「お手本」とする会話は、主に教科書の「作られた会話文」であり、共話が日本語の特徴であるにも関わらず、教科書の会話文は、聞き手の能動的な言語行動の明示が最小限にとどまっている。Suzuki and Usami は、共和 (co-construction) は英語よりも日本語でより頻繁に発生すると述べ、特に共話が友人間よりも非知人間でより頻繁に発生していることから、日本語では共話が非知人の間で肯定的な礼儀正しさを示すための好ましい手段の1つとして使用されていることを示唆していると指摘している [Suzuki and Usami, 2005, 273–274]。このように、共話の意識化は日本語学習者のポライトネス・ストラテジーのひとつとして社会言語能力の育成にも大きく影響する重要な指導項目であることがわかる。

さらに、学習満足度の向上とより活発で自然な日本語会話を目指し、能動的な聞き手の育成が有効であると考えた。教室内の各学生がより能動的な聞き手になれば、会話の相手の発話が促され、会話量も増えるはずである。舛田は、会話を円滑に進めるために聞き手が用いる手段を「聞き手ストラテジー」として、下記を挙げている。1. 情報要求のストラテジー (a 話題転換の情報要求、b 話題展開の情報要求)、2. 共有表明のストラテジー (a あいづち、b 理解表明、c 意見・評価)、3. 聞き手自身の理解促進のためのストラテジー (a. 確認チェック、b. 明確化要求)、4. 話し手に対する発話援助のストラテジー (貢献・完成) [舛田, 2008]。舛田の例に倣い、ロシア人学生を対象にした授業で具体例を示した。次に一部紹介する。1a ところで、そういえば、昨日ネットで見たんだけど、1b 今日の授業は会話と？、2a へえ、ええ！そうですか、そうなんですか etc.、2b なるほど、確かに！、2c かわいい

！大変ですね、わかるわかる！あるある！、3a 相手の言葉を繰り返す聞き返し、そうでしたっけ？、3b え？○○って？、4a（昨日友達の誕生日にしょ・・・）招待されました。

あいづちの例に関しては、独自にリストを作成し書面の配布とパワーポイントによる提示を行った。特に、『つたえるはつおん』という WEB ページの中川の企画による「あいづちを練習しよう」というビデオがあいづちの有用性を訴えるために有効であった [中川, URL: <https://www.japanese-pronunciation.com/jpn/movie/emotion3/>]。

以上のことから、能動的な聞き手の技術の指導として、1 共話という日本語の特徴、2 教科書の「作られた会話」と自然会話の違い、3 会話において能動的な聞き手の役割の重要性、4 聞き手ストラテジーの意識化が重要であり、学習者間の会話の促進が大学教育における初級・初中級の日本語会話の授業における学習満足度向上の鍵であると考えられる。

参考文献

1. 宇佐美まゆみ 「話し手と聞き手の相互作用としての「共同発話文」の日英比較：「共話」，「Co-construction」現象の再検討」『高見澤孟先生古希記念論文集』高見澤孟先生古希記念論文集編集委員会。-2006。- P. 103-130。- DOI 10.15084/00003428.
2. 宇佐美まゆみ 「母語話者の日本語会話」『コミュニケーションのための日本語研究』。- 2012。- P. 13-20。- DOI 10.15084/00003585.
3. 大塚明子 「会話力を向上させる聞き手のストラテジーとは」『2019年度日本語教育学会春季大会予稿集』。- 2019。- P. 283-288.
4. 中川千恵子 「あいづちを練習しよう」『つたえるはつおん』 URL: <https://www.japanese-pronunciation.com/jpn/movie/emotion3/> (最終閲覧日 29.04.2023)
5. 柳田直美 「<研究論文>中国人学習者に対する「聞き手ストラテジー」指導の効果：授業活動と日本語母語話者の対中国人学習者評価から」『筑波大学留学生センター日本語教育論集 23』。- 2008。- P. 15-30.

6. **Suzuki, T.** Co-constructions in English and Japanese revisited: A quantitative approach to cross-linguistic comparison / T. Suzuki, M. Usami. – Текст : непосредственный. // 9th International Pragmatics Conference, Riva del Garda, Italy. – 2005. – P. 263–276.
7. **Аракава, Ё.** Анкетирование студентов как основа модернизации и повышения качества преподавания разговорного аспекта японского языка в СПбГУ: применение результатов анкетирования для рефлексивной практики преподавателей / Ё. Аракава, И. С. Ибрахим, Р. Охира // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы международной научно-практической конференции (октябрь, 2022 г.) / отв. ред. Л. Т. Нечаева. – Москва : Ключ-С, 2023 – Вып. 25. – С. 15–23. – Текст : непосредственный.

Ё. Аракава, А. А. Борисова, Н. Х. Исса

Разработка методики постановки и исправления почерка при написании иероглифов для студентов начального и среднего уровня

Аннотация: *Иероглифическая письменность сложна для студентов, изучающих японский язык на начальном и среднем уровне. К тому же иероглифы следует писать не только корректно, но и красиво. Исследования, проведенные несколькими независимыми друг от друга организациями, показали, что при развитии навыка видения иероглифа не как набора отдельных черт, а как целостного знака, значительно улучшается правильность письма. Для развития этих навыков был разработан ряд упражнений, позволяющих научиться целостному восприятию иероглифов, иными словами, иероглифической осознанности.*

Ключевые слова: *японский язык, почерк, иероглифика, методика преподавания, иероглифическая осознанность, навык видения иероглифов.*

Yo. Arakawa, A. A. Borisova, N. H. Issa

Developing handwriting correction and training methods for beginner and intermediate students learning the Japanese writing system

Abstract: *Writing Japanese characters can be extremely challenging for elementary and intermediate level students, as the characters are expected to be written not only correctly, but also beautifully. Studies conducted independently by several researchers have shown that writing accuracy and precision can be significantly improved by teaching students the skill of seeing a character as a wholesome symbol and not as a combination of separate strokes. To develop this skill, the authors developed a set of exercises that allow training the holistic perception of Japanese characters or the awareness of characters.*

Key words: *Japanese language, handwriting, characters, teaching methods, awareness of characters, skill of seeing characters.*

В 2020 г. авторами был сделан доклад «О разработке учебного пособия по правильному написанию письменных знаков в японском языке». В результате анализа представленных в работах вариантов написания, были выявлены типичные ошибки и искажения форм знаков *хирагана* и *катакана*, обусловленные, предположительно, влиянием особенностей правил чистописания родного языка (в данном случае, русского), а именно: мазок линии, порядок черт, сбалансированное распределение черт, а также влияние компьютерных шрифтов. Кроме этого, нами была отмечена важность: 1) в понимании различий правильной посадки и расположения письменных принадлежностей (тетради/бумаги) японцев и русских, а также в способах хвата ручки/карандаша; 2) приведение достаточного количества примеров неправильных и/или некрасивых почерков с целью заострения внимания студентов на некорректности/неправильности написания для дальнейшего развития понимания и воспроизведения корректного написания форм знаков; 3) определения критериев оценивания выполненных работ с конкретными примерами неправильного написания черт [Угамоти и др., 2020, с. 239–247].

На этот раз авторами была поставлена цель выявить типичные ошибки в написании и причины искажения форм иероглифов и разработать основные подходы для выработки правильного почерка у студентов начального уровня и исправлению уже сложившегося почерка у студентов среднего уровня.

В результате «Опроса общественного мнения о японском языке», периодически проводимого Агентством по делам культуры, было установлено, что сами японцы (около 91.5%) считают необходимым уделять большее внимание рукописной традиции [Бунка тё: бунка бу кокуго ка, 2015, с. 53–58]. Исследовательская группа Киотского

университета выявила, что из трех основных навыков: чтение, написание и воспроизведение значений, для успешного овладения языковыми компетенциями, такими как составление письменных текстов, освоение навыков устной речи и т.д., большое влияние оказывает именно чистописание [Otsuka, 2021].

Отдельно стоит выделить исследования, проведенные Международным научно-исследовательским институтом передовых телекоммуникаций. С помощью специального аппарата было проанализировано движение глаз при визуальном восприятии иероглифов таких, как 漢, 思, 奮 и др., у носителей японского языка и у обучающихся на начальном и среднем уровне. Выяснилось, что движение глаз начинающих гораздо более хаотичное, они пытаются рассмотреть отдельно каждую черту иероглифа. В отличие от них, учащиеся среднего уровня уже способны видеть иероглиф целиком, поэтому их глаза были устремлены практически в одну центральную точку. Кроме того, обучающиеся начального уровня были разделены на две группы – «А» и «Б». Группе «А» предлагалось сначала познакомиться со структурой иероглифического знака, а затем изучить порядок черт. Группа «Б» делала все наоборот. Эффективной оказалась методика, предложенная группе «А». К тому же, в одной и той же группе обнаружилась прямая связь между движением глаз и успеваемостью (чем выше успеваемость, тем ниже хаотичность). Таким образом, исследовательская группа пришла к двум основным выводам: на начальных этапах обучения иероглифической письменности очень важно:

- 1) начинать с разбора структуры иероглифических знаков и необходимо развивать «навык видения иероглифов» (漢字を見る目, *кандзи-о миру мэ*), который состоит из трёх умений (видеть расплывчатые черты единым целым, видеть детали целостного, уметь

самостоятельно собирать целостный знак из деталей или разбирать на детали);

2) интенсивно тренировать навык видения иероглифов с одной и той же деталью, находить отличия, пусть даже в качестве примеров выступают сложные иероглифы [Мацубара, 1994].

Вышеописанные исследования и выводы способствуют пониманию трудностей, с которыми педагоги сталкиваются в процессе преподавания иероглифической письменности.

В ходе анализа работ студентов начального и среднего уровня СПбГУ удалось выделить три основные причины нарушения формы иероглифических знаков. Обучающиеся не могут:

1) отличить правильную (допустимую) форму от неправильной (недопустимой), что указывает на отсутствие «навыка видения иероглифа». Типичные ошибки: неправильные формы и направления верхних элементов в виде точек (單 / 常 и др.); неправильное направление черт (重 / 演 / 派 и др.); невозможность распознавания различий похожих черт (見 / 貝 / 癸 и др.) или длины (失 / 理 и др.); отсутствие баланса иероглифического знака и др. (出 / 集 / 道 и др.);

2) различать печатные и рукописные формы, что вызвано влиянием компьютерных шрифтов (乏 / 信 / 北 и др.);

3) правильно писать окончание черт (без остановки, с размахом), что, вероятно, обусловлено особенностями чистописания русского языка (配 / 信 и др.). Всё это оказывает влияние и на почерк, так как на начальных этапах обучения студенты зачастую не пишут, а срисовывают знак черта за чертой. Важно с самого начала развивать у обучающихся навык «целостного восприятия иероглифов», что в дальнейшем сформирует правильные начертательные навыки.

Для предупреждения будущих ошибок и искажений в написании иероглифических знаков и исправления уже сложившегося почерка нами были разработаны блоки упражнений, нацеленных на достижение *иероглифической осознанности*.

Первый блок упражнений направлен на усвоение всех возможных вариантов черт иероглифов как минимальных их графических составляющих. Это является едва ли не самой важной частью на первых шагах изучения иероглифической письменности, так как «...для многих начинающих изучение иероглифической письменности не представляет существенной разницы, например, в том, есть ли на конце черты крючок или нет, одна линия длиннее или другая. А между тем подобные различия часто носят смыслоразличительный характер» [Сергеева, 2017, с. 191]. Учащимся можно предложить разложить каждый представленный иероглиф на отдельные черты, с обязательным проговариванием названия каждой черты; сопоставить и объяснить различия между схожими по написанию чертами; исключить из ряда предложенных черт неправильные по форме варианты и т.п. Как на продвинутом уровне, так и на начальном для составления упражнений можно привлекать сложные (многосоставные) иероглифы.

Второй блок упражнений – структурный разбор иероглифического знака. Обучающиеся должны выделить устойчивые графемы; исключить отличающиеся графемы близкие по написанию или выбрать одинаковые графемы. В этом же блоке необходимы упражнения, направленные на понимание графической структуры иероглифического знака.

Третий блок направлен на развитие понимания общего баланса иероглифического знака. Приведены иероглифы в разных вариантах их рукописного и печатного написания.

Обучающимся предлагается исключить «плохие» (недопустимые) варианты и аргументировать свой выбор, так как «...в иероглифической письменности очень большое значение имеет не только правильность того, *что* пишут, но и *как* пишут (наклон черты под определенным градусом, угол между двумя чертами, нажим, определенное направление написания черты, порядок написания черт в составе иероглифа)» [Стрижак, 2005, с. 14].

Четвертый блок упражнений – работа с ключами. Этот блок включает упражнения на определение ключей в предлагаемых иероглифах с обязательным рассмотрением возможных позиций этих ключей, заучивание наиболее употребимых ключей. Надо отметить, что этот блок может идти перед третьим в случае исправления уже сложившегося почерка, то есть, когда речь идет о студентах среднего уровня.

Такого типа упражнения в предложенной последовательности помогут обучающимся освоить общий баланс целостной иероглифической формы и приведут к *иероглифической осознанности*.

Вспомогательным материалом в этом могут послужить разработки в области методики преподавания иероглифической письменности специалистов китайского языка, которые уделяют пристальное внимание этим вопросам на начальных этапах обучения. Кроме того, определенный интерес могут представлять материалы, созданные в помощь школьникам, имеющим трудности графического распознавания или репродукции иероглифов, разработанные в Японии.

Таким образом, выяснилось, что есть сходство в типичных ошибках, допускаемых обучающимися в написании иероглифов и письменных знаков японских слоговых азбук *хирагана* и *катакана*. Это обусловлено влиянием правил чистописания родного (русского) языка и

компьютерных шрифтов. На начальном этапе обучения японской иероглифической письменности для выработки правильного почерка, а также в случае необходимости исправления уже сложившегося почерка, полезен структурный подход, очень важно вырабатывать «навык видения иероглифа» путем привлечения упражнений, нацеленных на пристальное рассмотрение и изучение структуры как отдельных элементов иероглифа (черт, графем, ключей), их балансированное написание, расположение и соотношение друг с другом внутри конкретных иероглифических знаков, так и на развитие навыка целостного восприятия иероглифов, что будет способствовать их запоминанию и выработке не только корректного, но и красивого написания. Также необходимо обращать внимание обучающихся на различия в правильной посадке, расположения тетради и хвата ручки/карандаша японцев и русских.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бунка тё: бунка бу кокуго ка.** Тё:са хо:коку хэйсэй 26 нэн до «кокуго-ни кансуру ёрон тё:са» (хэйсэй 27 нэн 1 гацу тё:са) (Отдел японского языка агентства по делам культуры. Отчет об исследовании 2014 г. «Опрос общественного мнения о японском языке» (январь 2015 г.)). – Токио, 2015. – 198 с. – URL: https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yogonchosa/pdf/92701201_05.pdf (дата обращения: 28.04.2023) . – Текст : электронный.
2. **Мацубара, С.** Хикандзикэн нихонго гакусю:ся-ни тайсуру какдзи сидо:хо: кэнто: – хицудзюн сидо:-то ко:дзо: сидо: (Разработка методики обучения иероглифов для обучающихся из сферы иероглифической культуры – руководство по порядку черт и общей структуре) / С. Мацубара, Н. Сусами, С. Оцука. – Токио : ATR Human Information Processing Research Laboratories, 1994. – 100 с. – URL: <https://results.atr.jp/35th/techreport/TR-H-0055/TR-H-0055.pdf> (дата обращения: 28.04.2023). – Текст : электронный.

3. **Сергеева, А. И.** Методика обучения иероглифической письменности: преодоление графической трудности. Уровень черт / А. И. Сергеева. – Текст : непосредственный // Язык: категории, функции, речевое действие: к 75-летию В. С. Борисова. Материалы X юбилейной международной научной конференции (Москва, 13–14 апреля 2017 года) / редкол. : М. Я. Блох, А. Н. Владимирова, А. М. Оганьян, Н. Ю. Степанова, Т. А. Фоменко. – Москва : Московский педагогический государственный университет, Государственный социально-гуманитарный университет, 2017. – С. 190–193. – EDN ZTCQON.
4. **Стрижак У. П.** Система обучения иероглифической письменности (японский язык) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2005. – 27 с. – URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002747537.pdf (дата обращения: 26.04.2023). – Текст : электронный.
5. **Угамоти, А.** О разработке учебного пособия по правильному написанию письменных знаков в японском языке / А. Угамоти, Ё. Аракава, Н. Х. Исса, А. А. Борисова. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы 2-й международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 марта 2020 года) / отв. ред. Л. Т. Нечаева. – Москва : Ключ-С, 2020. – Вып. 21. – С. 239–247.
6. **Otsuka, S.** Cognitive underpinnings of multidimensional Japanese literacy and its impact on higher-level language skills / S. Otsuka, T. Murai. – Текст : электронный // Scientific Reports. – 2021. – 11 : 2190. – URL: <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81909-x> (дата обращения: 28.04.2023).

Д. С. Буткевич

Методы и критерии оценивания умений говорения в ролевых играх (японский язык)

Аннотация: *В статье приводятся критерии оценивания аспекта говорения на японском языке, составленные на базе существующих матриц оценивания (разработки Японского фонда, критерии оценивая говорения для олимпиады по японскому языку, проводимой в рамках олимпиады «Учитель школы будущего», оценивание устной части экзаменов CAE и IELTS) и дополненные в результате анализа особенностей устной монологической и диалогической речи на японском языке, в процессе проведения учебных ролевых игр среди студентов, владеющих японским языком на продвинутом уровне. Составление четкой и конкретизированной таблицы критериев позволит упростить оценивание навыков говорения на японском языке в ходе ролевой игры. В статье также приводятся результаты апробации данных критериев и методов оценивания аспекта говорения в процессе проведения ролевых игр на занятиях со студентами четвертого курса НИУ ВШЭ.*

Ключевые слова: японский язык, оценивание умений говорения, ролевая игра, дескрипторы, методика преподавания.

D. S. Butkevich

Methods and criteria for speaking skills assessment during role play (in the Japanese language)

Abstract: *The paper focuses on assessment of the aspect of speaking in Japanese using band descriptors compiled on the basis of various assessment templates (the assessment matrices by the Japanese Foundation, the assessment of speaking in the Japanese language olympiad held within the “Teacher of the Future School” Olympiad, the assessment of the speaking part of CAE and IELTS exams) and supplemented by the result of the analysis of monologue and dialogue speech occurring in role-playing games among students who speak Japanese at an advanced level. The assessment table built of clear and detailed band descriptors makes it easier to evaluate Japanese speaking skills during a role-play. The paper also covers the results of data*

approbation that took place during role-playing games in Japanese language classes with fourth-year students of HSE University.

Key words: *the Japanese language, speaking skills' assessment, role play, band descriptors, teaching methods.*

Ролевая игра – это ситуативно-вариативное упражнение, предполагающее организованное речевое общение между учащимися с распределенными между ними ролями и игровым сюжетом, в рамках которого учащиеся должны свободно говорить в заданных обстоятельствах. В контексте ролевой игры речевая деятельность рассматривается в социальном контексте – большое значение имеют тема разговора, контекст действия (место и время), информация о собеседнике (его поле, возрасте, социальном положении и т.д.), что приближает процесс обучения к условиям реальной жизни [Казиминова, 2019, с. 115; Плиева, 2019, с. 98].

Ролевая игра признается эффективным методом развития коммуникативной, речевой компетенции и, в частности, умений говорения. Однако, сама по себе ролевая игра является лишь средством развития определенных навыков (в данном случае, навыков говорения), поэтому оценивание непосредственно элементов игры не может не сопровождаться оцениванием навыков использования устного стиля речи японского языка. Однако, даже среди большого количества статей, посвященных обучению японскому языку, наблюдается крайне мало работ, посвященных оцениванию уровней владения японским языком, а трудов, представляющих критерии оценивания ролевой игры на японском языке, а также коммуникативного аспекта (культуры речи) устного стиля японского языка, вовсе не было найдено [Тарева, 2021, с. 97].

Несмотря на это, в процессе разработки методов оценивания умений говорения в ролевых играх, мы пришли

к заключению, что способ оценивания с помощью дескрипторов (оценочных рубрик) будет наиболее эффективным за счет четких и конкретизированных критериев. Кроме того, дескрипторы более других систем оценивания отражают уровневый подход в образовании, подразумевающий постоянное развитие личности, ее движение от более низкой ступени в обучении иностранному языку к более высокой [Лысикова, 2020, с. 479; Коваленко, 2022, с. 61].

В ходе исследования были созданы дескрипторы для оценивания навыков говорения через ролевую игру, основанные на уже существующих матрицах оценивания. В частности, на разработках Японского фонда (JF Standard), критериях оценивания говорения для олимпиады по японскому языку, проводимой в рамках олимпиады «Учитель школы будущего», оценивание устной части экзаменов CAE и IELTS [Абэ, 2022, с. 135–136; Савинская, 2021, с. 80; Cambridge; IELTS].

Оценивание по данным дескрипторам происходит по 9-ти балльной шкале, где 0 баллов ставится в случае отсутствия учащегося на занятии, а 1 балл в том случае, если речь невнятна и говорящий практически не может передать свою мысль. Оценивание происходит по 5 критериям – лексика, грамматика, произношение, общая характеристика речи (т.е. ее плавность и гибкость), а также, что наиболее важно, по критерию «интерактивная коммуникация», который как раз подразумевает оценивание навыков и умений учащихся взаимодействовать друг с другом. Оценивание непосредственно ролевого компонента характеризуется через уместность использования языковых (в частности, грамматических, лексических и фонетических) средств в соответствии с заданной ролью, а также тем, была ли достигнута поставленная цель коммуникации (что отражается в

критерии «интерактивная коммуникация») (например, в ходе апробации студентам необходимо было проводить собеседника от одного места до другого во время телефонного звонка). Стоит также отметить, что по мере проведения ролевых игр учащиеся также могут заполнять аналогичную таблицу для самооценивания, наблюдая собственный прогресс и формируя план дальнейшего совершенствования [Федянина, 2021, с. 97].

Кроме того, в ходе апробации выяснилось, что в зависимости от этапа обучения, фактических навыков учащихся, а также направления в вузе (например, лингвистическое, нелингвистическое или техническое), максимальный балл по шкале от 0 до 8 может быть сдвинут. Например, оценивание с максимальной планкой в 8 баллов предполагается для студентов языкового вуза, 6 баллов – для студентов неязыкового вуза, 5 баллов – для студентов технических специальностей и т.д.

Ниже представлен фрагмент дескрипторной таблицы, где указаны критерии оценивания по позициям «грамматика» и «интерактивная коммуникация».

Балл	Грамматика	Интерактивная коммуникация
8	<ul style="list-style-type: none"> • Может точно и естественно использовать весь спектр грамматических конструкций • Используемая грамматика полностью соответствует нормам устной речи японского языка • Полностью соблюден единый стиль речи 	<ul style="list-style-type: none"> • Легко взаимодействует как с одним собеседником, так и с группой • Может умело поддерживать диалог на протяжении долгого времени как с одним собеседником, так и с группой • Импровизируя, развивает взаимодействие с собеседником или группой для достижения поставленной цели • Может привести переговоры с собеседником к желаемому результату • Умело использует все виды невербальной коммуникации, языка жестов

7	<ul style="list-style-type: none"> • Гибко и уместно использует широкий спектр грамматических конструкций • Может безошибочно воспроизвести большинство предложений за исключением небольшого количества недочетов • Могут изредка встречаться несистематические недочеты • Может достаточно гибко использовать ряд сложносоставных конструкций 	<ul style="list-style-type: none"> • Может инициировать диалог • Может умело поддерживать диалог на протяжении долгого времени • Может привести переговоры с собеседником к желаемому результату • Умело поддерживает диалог с группой собеседников • Может использовать элементы невербальной коммуникации с редкими несистематическими недочетами
6	<ul style="list-style-type: none"> • Может сочетать в процессе говорения как простые, так и сложносоставные конструкции, но недостаточно гибко и точно • Может ошибаться со сложносоставными конструкциями, хотя это не приводит к непониманию смысла высказывания 	<ul style="list-style-type: none"> • Может инициировать диалог • Может поддерживать диалог на протяжении долгого времени • Может привести переговоры с собеседником к желаемому результату • Принимает попытки развить взаимодействие с группой собеседников • Может использовать элементы невербальной коммуникации с некоторыми систематическими недочетами • Не требует поддержки со стороны преподавателя
5	<ul style="list-style-type: none"> • Может воспроизвести простые предложения с достаточной точностью • Использует ограниченный набор более сложных конструкций, которые могут содержать ошибки и привести к непониманию смысла высказывания • Могут присутствовать стилистические ошибки 	<ul style="list-style-type: none"> • Может инициировать диалог с собеседником • Может поддержать диалог с собеседником • Может прийти к соглашению с собеседником, прибегая к небольшому количеству подсказок • Может в основном адекватно использовать элементы невербальной коммуникации с некоторым количеством недочетов
4	<ul style="list-style-type: none"> • Может воспроизвести простые предложения • Редко использует сложносоставные предложения • Допускает грамматические ошибки, ведущие к непониманию смысла высказывания 	<ul style="list-style-type: none"> • Может инициировать несложный разговор • Может поддержать диалог с собеседником с небольшим количеством подсказок • Использует некоторые элементы невербальной коммуникации и язык жестов с ошибками

3	<ul style="list-style-type: none"> • Пытается воспроизводить простые предложения, но со значительными недочетами или ошибками • Опора на заученные высказывания • Могут присутствовать стилистические ошибки 	<ul style="list-style-type: none"> • Может поддержать несложный разговор, испытывая затруднения • Требуется дополнительная помощь и подсказки со стороны преподавателя • Может испытывать трудности в поддержании эмоционального состояния • Не прибегает к элементам невербальной коммуникации
2	<ul style="list-style-type: none"> • Не может воспроизвести элементарные предложения 	<ul style="list-style-type: none"> • Испытывает значительные трудности в поддержании разговора • Требуется дополнительная помощь и подсказки со стороны преподавателя • В речи могут отсутствовать эмоции • Не прибегает к элементам невербальной коммуникации
1	<ul style="list-style-type: none"> • Речь невнятна • Не может передать свою мысль 	
0	<ul style="list-style-type: none"> • Отсутствует на занятии 	

ЛИТЕРАТУРА

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

2. **Казими́рова, И. С.** Ролевая игра как одна из форм интерактивного обучения иностранным языкам в образовательной практике вуза / И. С. Казими́рова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков : сборник статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции, Москва, 24–25 декабря 2018 года (Центр гуманитарной подготовки РЭУ им. Г. В. Плеханова) / под ред. Н. В. Бутылова. – Москва : Индивидуальный предприниматель Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2019. – С. 115–119.

3. **Коваленко, А. С.** Сопоставительный анализ дескрипторов владения иностранным языком на материале английского, русского, китайского и японского языков / А. С. Коваленко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 2. – С. 60–63. – EDN XGCURA.

4. **Лыскова, А. А.** Анализ технологии проведения дискуссии в японских языковых вузах / А. А. Лыскова. – Текст : непосредственный

// Молодой ученый. – 2020. – № 19 (309). – С. 479–481. – EDN УХАМУХ.

5. **Плиева, А. О.** Ролевая игра как одна из современных технологий коммуникативного метода обучения иностранным языкам студентов / А. О. Плиева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 98–101.

6. **Савинская, А. В.** Критерии оценивания продуктивных видов речевой деятельности (на примере олимпиады по японскому языку, проводимой в рамках олимпиады «Учитель школы будущего») / А. В. Савинская. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 74–82. – EDN UBERTV.

7. **Тарева, Е. Г.** Сопоставительный анализ национальных систем уровней владения иностранным языком в аспекте унификации и вариативности / Е. Г. Тарева, А. В. Деркач // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 3 (43). – С. 95–104. – EDN SLYZLF.

8. **Федянина, В. А.** Проектирование языкового портфеля для изучающих японский язык (уровни A1 и A2) / В. А. Федянина, А. В. Деркач, М. Н. Мизгулина // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 4 (44). – С. 92–100. – EDN MDELHR.

9. **Cambridge** : официальный сайт. – URL: <https://www.cambridgeenglish.org/images/167865-cambridge-english-advanced-cae-speaking-assessment-scales.pdf> (дата обращения 15.01.2023). – Текст : электронный.

10. **IELTS** : официальный сайт. – URL: <https://www.ielts.org/-/media/pdfs/speaking-band-descriptors.ashx> (дата обращения 15.01.2023). – Текст : электронный.

С. А. Быкова

Рефераты и курсовые работы по лингвистической проблематике и их роль в учебном процессе

Аннотация: *В данной статье анализируются роль и значение рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ в подготовке японоведов-лингвистов, их сходство и различия, а также важность выбора темы.*

Ключевые слова: *реферат, курсовая работа, выпускная квалификационная работа, тема.*

S. A. Bykova

Essays and term papers on linguistic topics and their role in the educational process

Abstract: *This paper analyzes the role and academic significance of essays, term papers, and graduate papers in training students majoring in Japanese and linguistics, their similarities and differences as well as the importance of choosing stimulating topics for students' research.*

Key words: *essay, term paper, graduate paper, research topic.*

Рефераты, курсовые и выпускные квалификационные работы (ВКР) являются неотъемлемым и чрезвычайно важным элементом подготовки студента в бакалавриате. При этом функции, которую каждый из этих видов работ выполняет в учебном процессе, с одной стороны, сходны, с другой – значительно различаются. Сходство функций заключается в том, что оба вида работ (в данном случае для упрощения описания мы объединяем в один вид работ курсовые работы и ВКР) способствуют усвоению теоретического материала, развивают навыки самостоятельного научного анализа и умение правильно использовать научную терминологию по специальности. Но цели подготовки рефератов и курсовых (выпускных) различны. Рефераты ориентированы на проверку усвоения

конкретной темы или нескольких тем одновременно и при этом в значительной степени экономят время преподавателю на проведение коллоквиумов и семинаров. Работая над рефератом, студент не проводит самостоятельные научные исследования, задачей автора реферата является усвоение теории изучаемой проблематики, будь то история языка, лексикология, теоретическая грамматика или спецкурсы [Быкова, 2019; Быкова, 2021]. Подготавливая реферат по заданной теме, обучающийся знакомится с литературой по необходимой проблематике на русском или японском языке и привлекает к написанию реферата труды различных учёных, рекомендованных преподавателем и включённых в программу соответствующего курса. Одновременно составитель реферата, несомненно, использует также конспекты лекций на соответствующую тему. Главной задачей при написании реферата является не проведение научного исследования, а в сущности, определение степени усвоения конкретной темы и уровня полученных знаний. Разумеется, здесь в некоторой степени присутствует элемент анализа, поскольку автор реферата в процессе работы отбирает и оценивает существующие концептуальные воззрения на ту или иную проблему. Но это, если можно так выразиться, уровень анализа, отличающийся от того, который предполагается при написании курсовых и выпускных работ. Одновременно составитель реферата постепенно приобретает навыки изложения теоретического материала с использованием научной терминологии, что в дальнейшем, несомненно, облегчит работу с ознакомлением с теоретической литературой по лингвистической проблематике при подготовке курсовых работ и ВКР.

В отличие от реферата работа над курсовой или выпускной квалификационной работой означает

постепенное погружение в тему, проведение научного анализа, разработку заявленной проблематики самостоятельно. Особую значимость в ходе работы над подобным исследованием приобретает умение анализировать языковой материал на основе знаний общей и частной теории, полученных на более раннем этапе изучения языка. Специализация по японской филологии подразумевает два вида подобной специализации, по языкознанию и по литературоведению. Разумеется, оба вида характеризуются различиями и в тематике, и в методике подготовки научных работ. Но вместе с тем существуют общие принципы проведения филологических исследований. Прежде всего необходимо выбрать тему курсовой работы. Первая курсовая работа пишется студентом бакалавриата на втором курсе при любом виде специализации. На кафедре японской филологии ИСАА МГУ, как и на большинстве кафедр других востоковедческих вузов, существует список рекомендуемых тем, который обновляется ежегодно. Но это вовсе не означает, что студент обязательно должен останавливаться на теме из этого списка. Обучающегося могут интересовать совершенно иные темы и проблемы, поэтому список рекомендуемых тем никоим образом не ограничивает студентов в выборе темы, это лишь ориентир, но вовсе не обязательный. Важно другое: тема должна быть такой, чтобы на последующих курсах, или этапах обучения, можно было продолжить её углублённое изучение и в перспективе завершить начатое исследование в выпускной работе. Самый неудачный вариант – кардинальное изменение темы на каждом курсе. При таком подходе автор курсовой работы попросту не получает возможности углубиться в суть анализируемой проблематики, его работа превращается в аналог реферата, не позволяющий достаточно глубоко изучать и описывать ту или иную

языковую проблему. Да и сам по себе объём знаний второкурсника не позволяет проводить исследование на сравнительно высоком уровне. Анализ должен углубляться постепенно, т.е. рационально проводить исследование поэтапно, двигаясь от общего описания проблемы и существующих теоретических воззрений на неё к постепенному переходу к углублённому изучению интересующей проблематики. В идеале наиболее логичным представляется следующий путь разработки проблематики: на втором курсе проводится обзор теоретической литературы по интересующей автора курсовой работы тематике, рассматриваются различные концепции, по возможности приводятся доступные для второкурсника примеры на японском языке, иллюстрирующие те или иные положения; на третьем курсе проводится самостоятельный лингвистический анализ по теме работы; на четвёртом курсе сделанное ранее дополняется новыми данными анализа, проводимого на более высоком уровне и касающегося тех аспектов исследуемого языкового явления, которые не освещались ранее, и обобщаются выводы из всего проанализированного за три года материала. Например, на втором курсе студент проявил интерес к выражению долженствования в японском языке. На втором курсе он может описать существующие концепции выдающихся отечественных лингвистов с ограниченным количеством примеров, на третьем – провести самостоятельный анализ нескольких форм с привлечением японского языкового материала, на четвёртом – завершить анализ, описав все формы в полном объёме. Заметим попутно, что необходимо привлекать примеры из произведений японской художественной литературы, а не ограничиваться лишь данными словарей. В ряде работ последняя тенденция обращает на себя внимание и требует корректировки. Само собой разумеется,

что той или иной работой должен руководить преподаватель, который сам занимался или занимается соответствующей тематикой. В противном случае пострадает качество работы. Именно по этой причине кафедре японской филологии нашего Института, где в настоящее время не ведутся исследования по фонетике и фонологии, в случае возникновения у студентов интереса к подобной проблематике, оказывают бесценную помощь коллеги из Лаборатории экспериментальной фонетики Института. Так, коллеги-иранисты не раз руководили работами по фонетике японского языка.

Одним из распространённых заблуждений при выборе темы курсовой работы на начальном этапе является представление обучающегося о том, что его работа должна стать открытием. Это в корне неверное убеждение. Наши учителя, выдающиеся лингвисты прошлого, уже давно детально разработали теорию японского языка, грамматику, лексикологию, фонологию, в определённой степени стилистику. Конечно, японский язык в наши дни развивается стремительно, в нём немало новаций, которые необходимо анализировать и описывать, но не отождествлять эти описания и результаты исследования с эпохальными открытиями. Смысл и задачи курсовых работ заключаются в ином. Как представляется, справедливы замечания по этому поводу выдающегося итальянского учёного и писателя Умберто Эко: «...Работа над дипломом учит рассудительности и систематичности. Приобретается метод. Человек учится создавать годный для употребления текст. Следовательно, не так важна тема работы, как опыт её создания» [Эко, 2003, с. 15]. Задача автора курсовой или выпускной работы – учиться самостоятельно проводить научный анализ, грамотно и профессионально излагать свои мысли, обобщать и делать обоснованные выводы на основе проведённого анализа. При этом автор

одновременно расширяет и углубляет собственные знания японского языка по соответствующему аспекту.

Возвращаясь к кафедральному списку рекомендуемых тем, отметим, что он включает в себя темы по языкознанию и литературоведению. В тематику работ по языкознанию входят темы по грамматике (раздельно морфология и синтаксис), лексикологии, фразеологии, диалектологии, стилистике. Единая тенденция к преобладающему выбору специализации либо по лингвистике, либо по литературоведению практически отсутствует, так как интересы студентов различны в разные годы. Если ознакомиться со списком тем в текущем учебном году, окажется, что на втором курсе преобладают работы по лингвистике (ономатопея, *канго*, эпистолярный стиль), на третьем – поровну, на четвёртом – явное преобладание лингвистических тем (словообразование, язык рекламы, молодёжный язык). На основании этого краткого списка можно всё же сделать вывод, что студенты-филологи проявляют, пожалуй, больший интерес к проблемам японского языка на современном этапе его развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Быкова, С. А.** Роль дисциплины «Теория японского языка» в подготовке японоведов и методика её освоения / С. А. Быкова. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы международной научно-практической конференции «Японский язык в образовательном пространстве» (МГПУ, март 2021) / отв. ред. Л. Т. Нечаева. – Москва : Ключ-С, 2021. – Вып. 22. – С. 52–60.
2. **Быкова, С. А.** Спецкурсы и их роль в подготовке японоведов освоения / С. А. Быкова. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы 3-й международной научно-практической конференции «Японский язык в образовательном пространстве» (МГПУ, март 2019) / отв. ред. Л. Т. Нечаева. – Москва : Ключ-С, 2019. – Вып. 19. – С. 25–31.
3. **Эко, Умберто.** Как написать дипломную работу / Умберто Эко ; перевод с ит. Е. Костюкович. – Москва : Университет, 2003. – 240 с. – ISBN 5-8013-0166-6. – Текст : непосредственный.

Г. Н. Воробьева

О поведении японцев в общественном транспорте

Аннотация: *В данной статье речь идет о взаимопомощи в общественном транспорте Японии и Киргизии. Под взаимопомощью в общественном транспорте понимается поведение, при котором учитываются интересы других пассажиров, а именно: уступать место тем, кто в этом нуждается, не занимать несколько мест одному человеку.*

Ключевые слова: *общественный транспорт, поведение, взаимопомощь, Япония, Киргизия.*

G. N. Vorobeva

On the Japanese behavior in public transport

Abstract: *This paper highlights the practice of mutual help in public transportation in Japan and Kyrgyzstan. Mutual assistance in public transportation is understood as a behavior that considers the interests of other passengers, namely, offering seats to those who need them and not occupying more than one seat per passenger.*

Key words: *public transport, behavior, mutual help, Japan, Kyrgyzstan.*

1. Введение

В данной статье речь идет о взаимопомощи в общественном транспорте Японии и Киргизии. Под взаимопомощью в общественном транспорте здесь понимается поведение, при котором учитываются интересы других пассажиров, а именно: уступать место тем, кто в этом нуждается (пожилым, инвалидам беременным женщинам, пассажирам с маленькими детьми), не занимать несколько мест одному человеку. Автор использовала данные опроса Японской ассоциации частных железных дорог Минтэцу о нежелательном поведении пассажиров, а также для сравнения привела итоги анкетирования киргизских студентов.

2. О поведении японцев в общественном транспорте

2.1 Наблюдения о поведении и объяснения мотивов поведения в японских источниках

Здесь описаны эпизоды, которые автор наблюдала в японских электричках, послужившие поводом для данного исследования.

Эпизод 1. Пассажиры занимают несколько мест, размещают багаж на скамье, оставляют пространство между сидящими так, что на скамье может сидеть меньше пассажиров, чем положено.

Автору приходилось неоднократно наблюдать такие случаи в японских электричках. Однажды автор долго стояла перед молодым человеком, занимавшим 3 места, широко расставив ноги и поставив портфель на скамью, но он и не подумал убрать свой портфель и освободить хотя бы одно место.

Эпизод 2. Молодые пассажиры не уступают место людям с маленькими детьми, пожилым и другим нуждающимся.

Автор наблюдала, как молодая мама стояла перед сидевшими семерыми молодыми людьми. Одной рукой она прижимала к груди младенца, а другой держала за руку малыша примерно 2 лет. Сидевшие как будто не замечали ее, что было трудно понять.

Эпизод 3. Отказ сесть при попытке уступить место.

Киргизская студентка, приехав в Японию, следуя традициям нашей страны, попыталась уступить место пожилой женщине, но та рассердилась и сказала, что еще может стоять. Девушка была так растеряна, что убежала в другой вагон.

Для анализа причин такого поведения автор изучила ряд материалов на японском языке. Приведу здесь мнения японцев о препятствиях, мешающих уступать место. Рюносукэ Кавамура с соавторами [Кавамура, 2015] провели опрос на тему «Уступать место уязвимым людям (пожилым,

беременным женщинам, людям с маленькими детьми, людям с ограниченными возможностями)» в общественном транспорте в шести странах, включая Японию и 5 стран Западной Европы. В результате исследования был сделан вывод, что в Японии уступают место значительно реже, чем в других странах. Среди факторов, препятствующих тому, чтобы уступить место, авторы называют следующие: «Мне часто отказывают, когда я пытаюсь уступить свое место» и «Мне неловко уступать место и выделяться среди других».

Хиротака Мицуи [Мицуи, 1987] пишет, что в поездах обычно применяется правило, когда места занимают по принципу «кто первый сел», но считает, что места должны предоставляться и в зависимости от необходимости для человека. Также он резюмирует, что если правила не сформулированы, то люди считают, что их собственные интересы имеют приоритет.

Эрика Татибана [Аида, 2005] описывает эпизод «Прекрасная ложь». Молодой японец сказал: «Я выхожу на следующей станции», – и уступил место пожилой женщине. Однако после этого он перешел в другой вагон и поехал дальше. «Прекрасная ложь» по мнению Татибаны призвана облегчить психологическое бремя человека, которому уступают место. Уступивший постарался, чтобы его доброта не стала обузой для другого. Автор неоднократно сталкивалась с тем, что пожилые японцы, которым она уступала место, переспрашивали, действительно ли можно сесть, и приносили извинения за причиненное неудобство.

Тадахико Кураиси [Кураиси, 2011] пишет: «Когда я был молод, я вставал, чтобы уступить свое место, но мне отказывали. Иногда для того, чтобы встать и уступить место, требуется смелость».

Но на самом деле не уступают и тогда, когда очевидно, что человек нуждается в том, чтобы сесть, и не откажется ввиду своего состояния, и даже быстро занимают место, на

которое хотел есть пожилой человек.

2.2 Итоги анкетирования Японской ассоциации частных железных дорог Минтэцу о нежелательном поведении пассажиров на станциях и в поездах

Автор воспользовалась данными анкетирования Японской ассоциации частных железных дорог Минтэцу из Интернета о нежелательном поведении пассажиров на станциях и в поездах в 2017 году [Нихон минъэй тэцудо: кё:кай, 2017]. Участникам опроса был представлен список возможных видов нежелательного поведения, из которого нужно было выбрать 3 наиболее подходящих варианта. В таблице 1 приведены данные о мнениях в порядке убывания процента респондентов, высказавших такое мнение.

Таблица 1. Итоги анкетирования о нежелательном поведении пассажиров на станциях и в поездах

Ранг	Вид нежелательного поведения	%
1	Громкий разговор	33.2
2	Манера сидеть	31.1
3	Манера держать и ставить вещи	29.8
4	Манера на ходу пользоваться смартфоном	29.6
5	Поведение при выходе из вагона	28.1
6	Слышен звук из наушников	20.1
7	Слышен звук звонка смартфона	18.5
8	Оставляют мусор, пустые банки и т. п.	16.0
9	Курение	15.3
9	Пьяный в вагоне	15.3
11	Макияж в вагоне	13.7
12	Сидение на полу вагона	11.8
13	Употребление еды и напитков в переполненном вагоне	10.3
14	Чтение газет, журналов и книг в переполненном вагоне	7.9
15	Прочее	6.4
16	Звуки работы электронных устройств (игровые приставки, компьютеры и т. п.)	4.8
17	нет	0.4

Поскольку в списке видов нежелательного поведения не было пункта «не уступают место тем, кто в этом нуждается», автор подробнее рассмотрела виды нежелательного поведения в пункте «Манера сидеть». Согласно этим данным только 4,5% из 31% тех, кого раздражает манера сидеть, считают, что «не уступать место пожилым людям, инвалидам, беременным женщинам и т. п.» - это нежелательное поведение. Это составляет примерно 1% от всех участников опроса. Приходится констатировать, что подавляющее большинство опрошенных не считают нежелательным поведением то, когда не уступают место уязвимым людям в общественном транспорте.

3. Об анкетном опросе киргизских студентов о взаимопомощи в общественном транспорте

Для сравнения автор провела анкетный опрос по данной теме среди киргизских студентов. Участниками опроса стали 42 студента вузов г. Бишкека. В таблице 2 приводятся итоги анкетирования.

Таблица 2. Итоги анкетного опроса киргизских студентов о взаимопомощи в общественном транспорте

Вопрос	Ответ	чел.	%
1. Как часто Вы уступаете место в транспорте, когда видите человека, который в этом нуждается?	Всегда	28	66.7
	Почти всегда	10	25.3
	Часто	3	7.1
	Иногда	1	2.3
	Никогда	0	0
2. Кому Вы уступаете место в транспорте?	Пожилым	42	100
	Тем, кто старше меня, даже если это не пожилой человек	20	47.6
	Пассажирам с детьми	28	66.7
	Женщинам и девушкам отвечали 16 участников мужского пола	14	87.5
	Инвалидам, больным, беременным	32	76.2

	Никому	0	0
3. Почему Вы уступаете место?	Меня так воспитали родители и родственники	28	66.7
	Меня так воспитали учителя в школе	14	33.3
	Так принято у нас в стране	18	42.8
	Так поступают мои родственники и друзья	4	9.5
	Я хочу заботиться о более слабых	9	21.4
	Это дает мне право уважать себя	13	31.0
	Я не задумываюсь об этом, просто считаю, что так надо поступать	9	21.4
	Если я буду уступать место, то другие будут уступать место моим старшим родственникам	13	31.0
	Для меня важно, что обо мне подумают окружающие	1	2.4
4. Бывает ли такое, что Вы не садитесь на свободное место, потому что все равно придется его уступить?	да	37	88.1
	нет	4	9.5
5. Делаете ли Вы замечание, когда сами стоите, а сидящие молодые люди не уступают место тем, кто в этом нуждается?	да	12	28.6
	нет	27	64.3
6. Приглашаете ли Вы людей сесть, если есть свободное место, а человек этого не видит?	да	37	88.1
	нет	4	9.5

7. Говорите ли Вы что-то человеку, которому уступаете место, или встаете молча?	Говорю: «Садитесь, пожалуйста».	28	66.7
	Молча встаю.	13	31.0
8. Как бы Вы поступали в тех странах, где не принято уступать место в транспорте?	Буду уступать для самоуважения и следования обычаям своей страны.	29	69.0
	Буду вести себя, как другие, чтобы не выделяться.	12	28.6

Налицо большое отличие поведения в транспорте японцев и киргизских студентов.

4. О воспитании традиции взаимопомощи

4.1 В Киргизии

Итак, мотивация киргизских студентов уступить место в порядке убывания процента такова:

- Меня так воспитали родители и родственники – 67%.
- Это обычай нашей страны – 43%.
- Меня так воспитали учителя в школе – 33%.

Помимо ответов на вопросы, участники анкетирования в свободной форме описывали мотивы поведения взаимопомощи в общественном транспорте. Резюмируя их ответы, можно выделить следующие группы мотивов: ① Уважение к пожилым ② Сочувствие к слабым ③ Уважение к окружающим людям ④ Самоуважение ⑤ Дисциплина ⑥ Пример правильного поведения для более молодого поколения ⑦ Улучшение общества будущего ⑧ Создание хорошего имиджа страны ⑨ Сохранение добрых традиций страны ⑩ Думая о своей семье, помогать другим.

На основе ответов участников анкетирования можно сделать вывод, что воспитание в семье и школе в Киргизии создает атмосферу взаимопомощи.

4.2 В Японии

Однажды автор посетила японскую среднюю школу в составе группы преподавателей японского языка из 10 разных стран в сопровождении преподавателей-японцев. Гостям показали уроки, в том числе и занятия по различным видам спорта и искусства, потом они общались со старшеклассниками, делали презентации о своих странах. Когда по окончании визита гости подошли к автобусной остановке, старшеклассники уже были там. Школьники первыми сели в подошедший автобус, заняли свободные места и положили свои сумки на оставшиеся места. Иностранным преподавателям ничего не оставалось, как ехать стоя. В этой школе учат разным вещам, таким, как чайная церемония, икебана, айкидо и т. п., но, видимо, не учат уважению и вниманию к старшим, гостям и учителям.

Некоторые наблюдения позволяют составить представление и о воспитании в семье. Однажды автор увидела вошедшую в электричку женщину, которая на спине несла тяжелого ребенка-инвалида лет 10, женщина встала у мест для пожилых и инвалидов, но занявшая эти места молодая мама с двумя школьниками и не подумала уступить место или сказать детям, чтобы уступили. Очевидно, что в японском обществе имеются недостатки в воспитании в семье и школе сострадания, равнодушия и чувства долга помощи слабым.

А что думают пожилые японцы о том, что им не уступают место? Автору приходилось слышать такое мнение: «Я ведь уже не работаю, поэтому не приношу пользы. А молодые работают и устают, им нужно отдыхать».

5. Заключение

(1) Граждане Японии и Киргизии по-разному ведут себя в общественном транспорте. Граждане Киргизии считают важным и естественным уступать место нуждающимся в этом. Японцы обычно не уступают место.

(2) Поведение человека, которому уступили место в транспорте, также отличается. В Киргизии люди, которым уступают место, не всегда благодарят, потому что считают это само собой разумеющимся. В Японии человек, которому уступают место, расценивает это как редкое событие и ценит. А зачастую японцев обижает, что их сочли слабыми и уступают место, и они отказываются сесть.

(3) Молодежь Киргизии придает большое значение обычаю уступать место в транспорте для сохранения добрых традиций и имиджа страны, самоуважения, улучшения общества в будущем и воспитания подрастающего поколения. В Японии поведение пассажиров основывается главным образом на принципе, что их собственные интересы имеют приоритет и место занимает тот, кто первым сел.

По итогам исследования автором были опубликованы в Японии статьи [Воробьева, 2018], [Воробьева, 2019].

ЛИТЕРАТУРА

1. **Аида, М.** Иноти-но батон – Хадзимэтэ дэау Аида Мицуо-но котоба (Эстафета жизни. Впервые читаемые высказывания Мицуо Аиды) / М. Аида, Э. Татибана – Кадокавабунко, 2005. – Текст : непосредственный. – ISBN 978-4043448074.
2. **Воробьева, Г. Н.** Фусиги-ни омоу тайсё:тэки-на нихондзин: синсэцуса-то фусинсэцуса (Удивительные контрасты поведения японцев: любезность и нелюбезность) / Г. Н. Воробьева. – Текст : непосредственный // Нитибункэн. – Кокусай нихонбунка кэнкю:сэнта:, 2018. – № 61. – С. 20–25. – DOI 10.15055/00007025.
3. **Воробьева, Г. Н.** Ко:кё:ко:цу:сянай-ни окэру кё:рёкуко:до-ни кансуру киругисудзин-то нихондзин-но кангаэката-но хикаку (Сравнение отношения киргизов и японцев к взаимопомощи в общественном транспорте) / Г. Н. Воробьева. – Текст : непосредственный // Нихон киругису бунка кэнкю:кайкайси. – Нихон киругису бунка кэнкю:кай, 2019. – № 3. – С. 17–34. – ISSN 2432-8146.
4. **Кавамура, Р.** Ко:кё:ко:цу:сянай-ни окэру кё:рёкуко:до: то кихан-ни

- кан-суру кокусайхикаку (Взаимопомощь в общественном транспорте и сравнение норм поведения в разных странах) / Р. Кавамура, А. Танигути, Н. О:мори, М. Танигути. – Текст : непосредственный // Добокугаккайромбунсю: D3 (Добокукэ:какугаку), 2015. – Vol. 71, No. 5 (Добокукэ:какугакукэнкю: ромбунсю:даи 32 кан) – С. 1_511–1_521. – ISSN-L 2185-6540.
5. **Кураиси, Т.** «Аригато:»-га дэтэ конай (Трудно сказать «Спасибо») / Т. Кураиси. – Текст : непосредственный // Наганокэн миндзоку-но каи цу:син, 2011. – № 221.
 6. **Мицуи, Х.** Сякайтэки ру:ру-ни цуйтэ-но ко:сацу (Мысли о правилах поведения в обществе) / Х. Мицуи. – Текст : непосредственный // Тэцугаку. – Кэйо:гидзюкудаигаку, 1987. – № 84. – С. 243–266. – ISSN-L 0387-3358.
 7. **Нихон минъэй тэцудо: кё:кай** (Японская ассоциация частных железных дорог Минтэцу) : официальный сайт. – 2017. – URL:<https://www.mintetsu.or.jp/activity/enquete/2017.html> (дата обращения: 7.02.2023). – Текст : электронный.

Т. Ёнэяма

Образ каратэ в советском кинематографе в свете государственного запрета

Аннотация: *Цель данного исследования – рассмотреть историю каратэ в Советском Союзе и выявить особенности репрезентации каратэ в советских фильмах, определить изменения и особенности изображения этого боевого искусства в советских фильмах. Впервые каратэ было представлено в Советском Союзе примерно в 1960-х годах, однако в то время СССР не хватало квалифицированных инструкторов. В 1978 году была основана Федерация каратэ СССР, но в 1980-х каратэ попало под запрет государства. Запрет был снят в 1989 году, незадолго до распада Советского Союза. Несмотря на короткий период существования каратэ в СССР, его история довольно сложна. Есть несколько советских фильмов, в которых показано каратэ. Однако никаких исследований по теме образа каратэ в советском киноискусстве не проводилось. Основой для данного исследования стали советские фильмы, в которых продемонстрировано каратэ.*

Ключевые слова: *каратэ, советский фильм, будо, кинематограф, спорт.*

T. Yoneyama

The image of karate in soviet cinema in the light of the state ban

Abstract: *This study examines the history of karate in the Soviet Union with the aim of finding peculiarities of karate representation in Soviet films and determining changes in how this martial art was depicted in films during the Soviet era. Karate first became known in the USSR in the 1960s, but at that time, the country lacked qualified instructors. In 1978, the USSR Karate Federation was founded; yet in the 1980s, karate fell under the state ban. The ban was lifted in 1989, shortly before the collapse of the Soviet Union. Despite its short existence, the history of Soviet karate is quite complicated. There are several Soviet films that include karate scenes; however, no research has been conducted on how karate was depicted in Soviet film art. The basis for this study was Soviet films showing karate techniques.*

Key words: *karate, soviet films, budo, cinematography, sport.*

Каратэ появилось в СССР в конце 1960-х годов и стало популярным видом спорта примерно в 1980-х годах. По данным газеты *Yomiuri Shimbun* за 1979 год, численность занимающихся каратэ в СССР в то время составляла более 80 000 человек. Несмотря на популярность каратэ, в 1980-х годах был период, когда этот вид спорта был запрещен. Считается, что запрет был вызван увеличением числа травм в результате преподавания каратэ неквалифицированным персоналом. Запрет на каратэ был окончательно снят в 1989 году, незадолго до распада Советского Союза. Несмотря на свой короткий путь в Советской России, насчитывающий около 30 лет, каратэ имеет сложную историю.

Привезенное из Японии каратэ в результате общения людей, обладающих определенным мировоззрением и ценностными установками, т. е. в результате межкультурного взаимодействия [Межкультурная коммуникация в современном мире, 2018, с. 13] постепенно становилось частью советской действительности, общественной, спортивной и культурной жизни. Как каратэ, регулировавшееся советскими властями, было представлено в фильмах и других средствах массовой информации в СССР? Как повлиял на изображение каратэ государственный запрет? Предыдущие исследования не ответили на эти вопросы. Поэтому в данной работе мы рассматриваем историю каратэ в СССР и анализируем изображение каратэ в советских фильмах с целью определить особенности и изменения в репрезентации каратэ в советском кино.

1. Изображение каратэ в советском кино

1.1 «Пираты XX века»

Первым советским фильмом, в котором, как считается использовалось каратэ, были «Пираты XX века» (1979),

вышедший на следующий год после основания Федерации каратэ в СССР. Этот фильм пользовался огромной популярностью в то время и считается, что он способствовал распространению каратэ в СССР. Однако в этом фильме крайне мало изображений каратэ, и хотя в нем есть несколько боевых сцен, большинство используемых приемов не похожи на каратэ. Кроме того, слово «каратэ» в фильме ни разу не употребляется, ровно как и японские слова и термины. Несмотря на это, причина, по которой фильм принято считать первым советским фильмом, в котором было использовано каратэ, заключается в том, что боевые приемы производят сильное впечатление в начальной сцене. В начале фильма экипажи корабля собираются на палубе и выполняют испытание каратэ *тамэсивари*¹ (試し割り). Этой сцене удастся произвести сильное впечатление благодаря вычурному движению разбивания доски ударом ноги. Кроме того, тот факт, что актер, выполнявший испытание, был каратистом Тадеушем Касьяновым (1938–), подтверждает, что это действие является приемом каратэ. Представление о фильме «Пираты XX века», как о первом фильме, изображающем каратэ, можно объяснить лишь *тамэсивари* в первой сцене и тем, что актер занимался каратэ. Можно сказать, что каратэ в картине «Пираты XX века» было эффектным инструментом, чтобы сделать фильм ярче.

1.2 «Не бойся, я с тобой»

Выражения каратэ также можно увидеть в фильме «Не бойся, я с тобой» (1981), выпущенном в том же году, когда было запрещено несанкционированное преподавание каратэ. Эта работа является телефильмом производства «Азербайджан Фильм». Один из главных героев, Сан Саных, которого играет Лев Дуров (1931–2015), занимается

¹ Разбивание твёрдых предметов незащищёнными частями тела.

каратэ. Однако слово «каратэ» намеренно скрыто в фильме, и его название ни разу не упоминается, даже в сценах, где преподается каратэ. Хотя каратэ не упоминается явно, совершенно ясно, что это боевое искусство и есть каратэ, потому что есть сцены, где ученики каратэ сидят на коленях (*сэйдза* 正座) и кланяются (*рэй* 礼), также выполняют *ката* (形). В «Не бойся, я с тобой» упоминания о каратэ неестественно избегали, потому что год выхода фильма был годом запрета несанкционированного преподавания каратэ, и за три года до введения запрета на само каратэ. Это означает, что негласные ограничения на СМИ были введены до официального запрета каратэ.

1.3 «Непобедимый»

Фильм «Непобедимый» (1983), вышедший на экраны за год до запрета каратэ, стал первым фильмом о самбо. Самбо, о котором идет речь в фильме, – это советское и российское боевое искусство, которое было официально признано и учреждено в СССР 16 ноября 1938 года. В фильме представлены боевые искусства стран-участниц СССР в виде элементов самбо, но не обсуждаются японские боевые искусства, такие как каратэ и дзюдо. Однако в воспоминаниях режиссера Юрия Борецкого есть следующее высказывание, указывающее на то, что на фильм повлияли правила каратэ: «Возникла еще одна проблема, поначалу казавшаяся неразрешимой. По сценарию в конце фильма Андрей вступает в смертельную схватку с бандитом, в совершенстве владеющим приемами каратэ. На эту роль был утвержден замечательный спортсмен-каратист и тренер, обладатель «черного пояса» Тадеуш Касьянов. Но тут грянул грозный приказ по всем инстанциям – каратэ категорически запретить, закрыть все секции каратэ, тем более запретить какую-либо пропаганду этого вида спорта – в кино, на телевидении и т. д. [Борецкий, 2003, с. 52]. Несмотря на подготовку каратиста Касьянова,

который также снимался в «Пираты XX века» в качестве злодея, внезапный запрет сделал невозможным использование самого актера и изображение каратэ в фильме. Таким образом, режиссер фильма «Непобедимый» должен был стереть элементы каратэ, но тем не менее в фильме остаются несколько приемов каратэ. Ближе к концу фильма, когда героиня Лайло оскорбляет злодея Джафара, он наносит удар рукой по шее Лайло, этот удар рукой, параллельно земле и вытянутой ладонью, является ударом *сюто*: (手刀). Это и есть тот прием каратэ, который остался в фильме. «Непобедимый» был работой, на которую больше всего повлиял запрет на каратэ, так как режиссер был вынужден сменить актеров и не мог изображать каратэ в фильме. А удар *сюто*:, оставшийся в произведении, где не должно быть каратистов, олицетворяет влияние уставов каратэ.

1.4 «Фанат»

В фильме «Фанат» (1989), вышедшем на экраны, когда был снят запрет, каратэ уже не скрывается. Слово «Фанат» в названии фильма означает фанат каратэ. Тренер каратэ Олег, сыгранный Олегом Кантемировым (1951–), который также снимался в фильме «Не бойся, я с тобой», использует японские слова, такие как «*ити, ни*» (イチ、ニ) и «*хадзимэ*» (ハジメ). Он также описывает философию каратэ следующим образом: «Карате для нас – это не челюсти ломать в подворотнях. Для нас каратэ это стремление к справедливости, добру, истине». Изображение каратэ в фильме «Фанат» отличается в *додзэ*² (道場) и за его пределами. Каратэ в *додзэ* включает в себя множество акробатических движений, но остается минимум сходства с каратэ. А каратэ вне *додзэ*, которое главный герой Малыш

² Место, где проходят тренировки, соревнования и аттестации в японских боевых искусствах.

демонстрирует в матче пари, имеет более высокую стойку, чем положено, и по движениям трудно судить, это каратэ или нет. В кинокартине «Фанат» каратэ было представлено в открытой манере, и последствия советских запретов и ограничений уже не ощущалось, но каратэ, используемое главным героем, было далеко от оригинального каратэ.

1.5 «Человек в зеленом кимоно»

В год распада Советского Союза вышел в свет фильм «Человек в зеленом кимоно» (1991). В начале фильма проводится демонстрация приемов каратэ. Он начинается со сцены, в которой двое мужчин сидят лицом друг к другу *сэйдза*, после чего следует демонстрация нескольких приемов. Фон полностью черный, и только каратисты и пол освещены. Сцена демонстрации переходит к экзамену на повышение *дан*³ (段) по каратэ *Вадо-рю* (和道流), одному из четырех основных традиционных стилей каратэ.

Боевое искусство в фильме «Человек в зеленом кимоно» наиболее точно соответствует традиционному каратэ. Таму, главный герой, сражается не только в *додзё*, но и на улицах, но где бы он ни был, он сохраняет низкую стойку, уникальную для традиционного каратэ. «Человек в зеленом кимоно» не был подвергнут никаким видам цензуры или ограничений. Напротив, этот фильм сделан с наибольшим уважением к каратэ среди советских фильмов, изображающих его, что проявляется в значении, которое придается *ката*, демонстрации в начале и бою, который следует правилам каратэ. В советское время каратэ долгое время было под запретом, но фильм «Человек в зеленом кимоно» символизирует снятие ограничений на каратэ, поскольку он отличается от предыдущих фильмов своей

³ Разряд в японских боевых искусствах.

готовностью выразить чистые качества традиционного каратэ.

2. Связь истории каратэ в СССР и изображения каратэ в советских фильмах

«Пираты XX века» были выпущены в 1979 году, через год после создания Федерации каратэ в Советском Союзе. В то время не так много времени прошло с момента появления каратэ в Советском Союзе, и инструкторов почти не было. В фильме «Пираты XX века» почти не было сцен каратэ, но добавление впечатляющего *тамэсивари* в начале фильма произвело сильное впечатление на советских зрителей и помогло развитию каратэ в СССР. Также сцены с каратэ в этой работе были простой формальностью, включавшей в себя лишь кричащие движения. «Не бойся, я с тобой» вышел в 1981 году, когда преподавание каратэ без разрешения было запрещено, и контроль за каратэ стал ужесточаться. Хотя в фильме используется каратэ, само слово «каратэ» не употребляется, и влияние ограничений на каратэ ясно видно. В 1983 году, за год до фактического запрета каратэ, в фильме «Непобедимый» каратэ показано не было, но на стадии написания сценария, режиссер планировал поставить несколько сцен с каратэ. Кроме того, *сюто*., который не был удален, олицетворяет влияние ограничений на каратэ. Карате не скрывалось в фильме «Фанат», который вышел в 1989 году, в год, когда был снят запрет. В этом фильме ограничения на каратэ уже не ощущались, но боевое искусство главного героя было модифицированной версией оригинального каратэ. Фильм «Человек в зеленом кимоно», вышедший в 1991 году, через два года после снятия ограничений на каратэ и в год распада Советского Союза, не демонстрирует никаких признаков влияния ограничений в отношении каратэ. Напротив, этот фильм передавал положительные стороны каратэ и

символизировал окончание ограничений по отношению к каратэ.

История каратэ в Советском Союзе и его изображение в советских фильмах обобщены и сопоставлены в следующей таблице.

Таблица 1. История советского каратэ и советские фильмы, изображающие каратэ.

	История советского каратэ	Фильмы с изображением каратэ
1968	Представление каратэ	
1969	Создание клуба каратэ	
1978	Создание федерации каратэ СССР	
1979		Пираты XX века
1981	Запрет на несанкционированное обучение каратэ	Не бойся, я с тобой
1983		Непобедимый
1984	Запрет каратэ	
1989	Снятие запрета на каратэ	Фанат
1991		Человек в зеленом кимоно

Заключение

Сопоставление истории развития каратэ в СССР и изображения каратэ в советском кинематографе свидетельствуют о том, что кино отражало положение каратэ в обществе. Каждый из рассмотренных фильмов регулировался теми же правилами, что и само существование каратэ. Это позволяет сделать вывод об одинаковом регулировании со стороны властей спорта и киноискусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Борецкий, Ю. А.** Роскошь человеческого общения / Ю. А. Борецкий. – Москва : ЭкоПресс-2000, 2003. – 112 с. – ISBN 5-901811-23-2. – Текст : непосредственный.
2. **Гарник, В. С.** Боевые искусства и единоборства в

- психофизической подготовке студентов : учебное пособие / В. С. Гарник. – Москва : МГСУ, 2012. – 177 с. – ISBN 978-5-7264-0601-5 – Текст : непосредственный.
3. **Гэндзай будо:-но сёмондай – будо:-но кокусайка-ни томонау сёмондай** (Проблемы современных боевых искусств – проблемы связанные с интернационализацией боевых искусств) / К. Кацухико [и др.]. – Текст : непосредственный // Будо: супо:цу кагаку кэнкю:дзё нэнпо:. – 2007. – № 13. – С. 1–14.
 4. **Дзорукая, Н.** Соуэ:то эйгаси: нанацу-но дзидай (История Советского кино: семь десятилетий) / Н. Дзорукая. – Токио : Росиа эйгася, 2001. – 466 с. – ISBN 4998084518. – Текст : непосредственный.
 5. **Зоркая, Н. М.** История отечественного кино. XX век / Н. М. Зоркая. – Москва : Белый город, 2014. – 512 с. – ISBN 978-5-7793-2429-8. – Текст : непосредственный.
 6. **Касао, К.** Рэндзоку сясин-дэ миру син каратэдо: ню:мон (супо:цу ню:мон сири:дзу) (Новое введение в каратэ в последовательных фотографиях (Серия Введение в спорт)) : монография / К. Касао. – Токио : Синсэй сьуппаня, 1981. – 226 с. – ISBN 4405080348. – Текст : непосредственный.
 7. **КИНО: энциклопедический словарь** / ред. С. И. Юткевич. – Москва : Советская энциклопедия, 1987. – 640 с. – Текст : непосредственный.
 8. **Кодама** // Ёмиури симбун. – 1979. – № 36795 – С. 18. – Текст : непосредственный
 9. **Межкультурная коммуникация в современном мире** / А. В. Жукоцкая, С. В. Черненькая, С. Б. Кожевников [и др.]. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2018. – 100 с. – ISBN 978-5-243-00537-1. – EDN YMINHV.
 10. **Микрюков, В. Ю.** Энциклопедия каратэ. История и философия, теория и практика, педагогические принципы / В. Ю. Микрюков. – Санкт-Петербург : Весь – 2013. – 576 с. – ISBN 978-5-9573-2542. – Текст : непосредственный.
 11. **Новейшая история отечественного кино. 1986–2000:** в 7 т. Т. 5. / редкол. : Л. Аркус, И. Васильева, П. Гершензон [и др.]. – Москва : Сеанс, 2002. – 756 с. – ISBN 5-901586-01-8. – Текст : непосредственный.
 12. **Ояма, М.** Каратэдо: соно рэкиси-то гихо: (Каратэ: история и техника) / М. Ояма, К. Вада, Т. Кадэкари. – Токио : Нихон будо:кан, 2020. – 548 с. – ISBN 978-4-583-11272-5. – Текст : непосредственный .

13. **Самбо нами-но нинки каратэ-но аравадза-о хиро:** (Демонстрация силовых техник каратэ, ставшего таким же популярным как самбо) // Ёмиури симбун. – 1979. – № 36816 – С. 16. – Текст : непосредственный.
14. **Сорэн каратэдо: рэммэй хоссоку-э** (К основанию Советской федерации Каратэ) // Майнити симбун. – 1978. – № 37220 – С. 19. – Текст : непосредственный
15. **Сорэн-но «сэйфу:» симин пирипири** (Советские граждане в напряжении из-за «исправления») // Ёмиури симбун. – 1983. – № 38383 – С. 9. – Текст : непосредственный
16. **Сюницэру, Р.** Кайсо-но росиа ауангярудо: интабю:. Соуэто эйга-о кидзуйта хитобито (Воспоминания о российском авангарде: интервью. Люди создавшие советское кино) : монография / Р. Сюницэру, Д. Сюницэру. – Токио : Син дзидайся, 1987. – 278 с. – ISBN 4787400207. – Текст : непосредственный.
17. **Ханаси-но минато** (Порт разговоров) // Ёмиури симбун. – 1960. – № 29916 – С. 5. – Текст : непосредственный.
18. **Шестаков, В.Б,** Василий Ощепков – основатель самбо / В. Б. Шестаков, С. В. Ерегина. – Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 222 с. – ISBN 978-5-373-07206-9. – Текст : непосредственный.
19. **Ямада, К.** Росиа собизэто эйгаси – эйдзэнсютэин кара соку-рофу мадэ (История советского кино – от Эйзенштейна до Сокурова) : монография / К. Ямада. – Токио : Кабусики гайся кинэма дзюмпо:ся, 1997. – 255 с. – ISBN 4873761964. – Текст : непосредственный.
20. **Rollberg, P.** Historical Dictionary of Russian and Soviet Cinema / P. Rollberg. – UK : Scarecrow Press, 2009. – 832 p. – ISBN 978-0810860728. – Текст : непосредственный.
21. **Yusupov, K.** International Kurash rules, technique and tactics / K. Yusupov – Tashkent : Publishing and printing-creative house named after Gafur Gulam, 2005. – 123 p. – ISBN 5-635-02355-x. – Текст: непосредственный.

С. Т. Живкова

**Эффективность цифрового учебного пособия
«Ономатопоэтические слова в японском языке»:
мотивация к обучению и активация творческого
импульса студентов**

Аннотация: *В статье анализируется эффективность нового учебного пособия в веб-формате по японским ономатопеям, его влияние на творческие способности обучающихся, на повышение мотивации к изучению японского языка. Работа с учебным пособием мотивирует учащихся на создание набора средств для передачи невербальных аспектов звукоподражательных слов. Это такие средства как развивающий набор из старых детских игрушек и предметов; карточки для изучения звукоподражаний; настольные игры и др. За счет активации тактильных, слуховых, динамических, кинетико-моторных или обонятельных рецепторов усвоение звукоподражаний становится более полноценным, фиксируя двойственный словесно-сенсорный характер этого типа лексики.*

Ключевые слова: японский язык, звукоподражание, ономатопеи, словесно-чувственный характер, образовательные ресурсы.

S. T. Zhivkova

**Exploring the effectiveness of E-textbook on Japanese onomatopoeia:
how it changes students' study motivation and triggers creative impulse**

Abstract: *The paper focuses on a newly developed web-based textbook on Japanese onomatopoeic words and measures its influence on students' creativity and motivation to learn Japanese. The textbook is expected to inspire students to participate in hands-on learning, namely, to create their own learning resources, including educational sets made of recycled toys and objects, cards with onomatopoeic words, board games, etc. Owing to the activation of tactile, audio, movement, and olfactory receptors, the acquisition of onomatopoeic words becomes more complete, capturing the dual verbal-sensory nature of this type of vocabulary and ultimately enhancing the cognitive process of language acquisition.*

Key words: *Japanese language, onomatopoeia, dual nature, learning resources.*

Веб-адрес учебного пособия:

<https://japaneseonomatopoe.wixsite.com/onomatopoeia>

Идея проекта: Стелла Живкова (Софийский университет им. Св. Климента Охридского).

Видеосъёмка и монтаж: Атанас Атанасов, веб-дизайн и промо-буклет: Ивайло Керемидарски (выпускник кафедры японистики и слушатель двухгодичных курсов японского языка и культуры при кафедре японистики Софийского университета).

Анимация: Диана Нанева (выпускник кафедры японистики софийского университета) и Диана Григорова (Новый болгарский университет).

Иллюстрации: Светлин Илиев (Новый болгарский университет).

Видеолекции: доц. д-р Антон Андреев, доц. д-р Кими, Университет Акита), проф. д-р Вырбана Вытова (Велико-Тырновского университета), Сёко Накамура.

Лексические единицы, объединенные термином звукоподражания (ономатопеи), представляют собой непростую задачу в обучении японскому языку. Отсутствие однозначного перевода на болгарский язык, широкий спектр ситуаций, в которых могут быть использованы звукоподражания, а также их множественность являются основными факторами, затрудняющими изучение языка. В словаре «Гионго-гитайго 4500 нихонго ономатопэ дзитэн» [Оно, 2016], содержащем наиболее употребительные и актуальные слова современного языка, такие как *гионго*, *гисэйго* и *гитайго*, их насчитывается 4500. В словарь не входят архаичные или диалектные формы, включение которых значительно увеличило бы объем словарных единиц. Как указывает У. П. Стрижак, «универсальность категории звукоизобразительности обуславливает наличие

ономатопоэтической лексики во многих языках мира», однако в японском языке данный пласт лексики количественно и содержательно составляет значительную долю языковых единиц [Япония: цивилизация, культура, язык, 2022, с. 9].

В 2022 году коллектив кафедры японоведения Софийского университета имени Святого Климента Охридского начал работу над созданием инструмента, который изменит подход к обучению японским звукоподражаниям (ономатопеям), а также будет стимулировать интерес обучающихся к усвоению этих слов и их активному применению в японской речи.

Цель данной публикации – описать структуру нашего учебного пособия, указать объем проделанной работы и дать оценку первым результатам использования уже созданной части открытого учебного пособия.

Что представляет собой данное учебное пособие?

В своей работе мы используем несколько взаимозаменяемых терминов: «учебное пособие в веб- и видео- формате», «цифровое учебное пособие» и т.д. Ни один из них не является исчерпывающим с точки зрения разъяснения специфики данного пособия. Оно полностью расположено в Интернете, постоянно развивается и дополняется, поэтому его также можно назвать «образовательным веб-сайтом».

Многогранное, как и лексикон [Румак, 2017], которому оно посвящено, учебное пособие, по сути, является концептуально современным one-page (одностраничным) веб-сайтом. Его решение в качестве единой (главной) страницы продиктовано современными тенденциями: основная информация о продукте или услуге реализуется в минимальном веб-пространстве и просматривается с минимумом прокрутки на начальном экране. Представленная вертикально страница легко доступна как с

ПК, так и с мобильных устройств. Соблюдено основное правило one-page сайта: никакой загроможденности. Информация визуально четко разделена за счет цветовых решений, минимума текстового контента и минимального количества кнопок, позволяющих переходить на подстраницы. Главная страница разноцветна, привлекательна и содержит ссылки на основные разделы пособия в логично структурированном порядке. Она содержит пять модулей, с кнопками ведущими к 1) краткому введению в теорию японского звукоподражания (ономатопей); 2) обучающим видеороликам, представленным преподавателем; 3) анимированному звукоподражательному словарю (на основе наиболее часто употребляемых имитативных слов в учебных корпусах Minna no Nihongo и Genki); 4) разделу с упражнениями, 5) ленте с видеороликами, созданными студентами для студентов, видеороликами японских и болгарских преподавателей, а также видеоролики выпускников специальности «Японистика».

Нет сложных меню и навигации, поэтому пользователь может быстро и точно определить, куда идти и как получить нужную ему информацию. Минималистичный интерфейс, однозначные кнопки и простая подструктура делают веб-пособие простым в использовании и к нему можно обращаться к последующим справкам.

Канал учебного пособия на YouTube содержит видеоролики лекций и упрощает загрузку даже при нестабильном Wi-Fi.

А. Мини-лекции

Лекции представлены в видеоформате. Акцентирование внимания в них достигается визуализацией ключевых слов, вставкой фотоматериала, наглядной демонстрацией литературных источников, рекомендуемых учащимся для дальнейшего изучения темы.

Основные темы загруженных лекций:

1. Типы подражательных слов и как данное интерактивное учебное пособие содействует их изучению и использованию.

2. Звукоподражания (ономатопеи) в структуре японского языка.

3. Как использовать звукоподражания (ономатопеи) в предложении?

4. Слоговая структура звукоподражаний (ономатопей) и ее роль в значении звукоподражаний.

5. Звукоподражания (ономатопеи) и их функция передачи ощущений в высказывании.

6. Звуковая символика звукоподражания (ономатопей).

7. Происходят ли звукоподражания у японцев в готовом виде?

8. Звукоподражательные слова (ономатопеи) в болгарском языке.

9. Типы звукоподражательной лексики.

10. Роль видеоигр при обучении ономатопеям.

11. Исследования на тему звукоподражательных слов в японском языке (ономатопей): краткое введение.

12. Звукоподражания (ономатопеи): место и роль в японской культуре.

Каждая из мини-лекций длится 6–10 минут. По каждой теме даются ссылки на библиографические материалы, доступные в сети. Среди них две кандидатские диссертации (д-р Елена Панчева, д-р Стелла Живкова); видеопрезентации специалистов в области лингвистики (доц. д-р Кими Акита, доц. д-р Антон Андреев), расширенные тематические библиографии на английском и японском языках и др. Каждый компонент цифрового учебного пособия может использоваться как самостоятельный.

Видео являются частью учебного пособия, расположенного на веб-сайте, а также доступны на YouTube на отдельном канале. Это повышает доступность и популярность пособия.

Б. Студенческие видео (бакалавры, магистранты, выпускники, аспиранты)

В подготовке и съемке видеороликов участвовали 21 человек: 18 студентов, 2 магистранта, 1 аспирант. Кроме того, два видеоролика сделаны выпускниками нашей кафедры, Станиславой Цаловой и д-ром Еленой Панчевой, чья профессиональная деятельность является примером для нынешних студентов.

Работа по планированию и съемке проходила в условиях строгого соблюдения сроков сдачи проекта. С огромной самоотдачей и верой в дело студенты создавали сценарии, многократно редактировали и снимали материал.

Ролики являются не только учебным материалом, но и мотивирующим фактором для студентов будущих курсов: «Если *сэмпай* сделал это так, может быть, я смогу сделать лучше!». Обучение, повышение квалификации и уважение – вот три ценности, которые творческая команда проекта по созданию цифрового учебного пособия поставила в основу деятельности при создании видеороликов студентами. Интенсивная работа по созданию видеороликов, отражающих индивидуальность каждого участника, а также его мотивация изучить звукоподражания (ономатопеями) рождает уверенность в своих силах и чувство сопричастности в обучении других. Это является положительной мотивацией в процессе овладения японским языком, соответствует вызовам, стоящим перед современным образованием [Петкова, Николова, Кирилова, 2022].

В. Анимация

Выбор звукоподражания (ономатопей) для анимации был сложным процессом. Во-первых, финансовый ресурс заставлял выбирать для обучения самые частотные. Изучив учебные материалы Minna no Nihongo и *Genki*, команда выбрала слова-подражания, анимированная версия которых стала частью нашего учебного пособия. Большинство слов отобрано Кристиной Ивановой, аспирантом и преподавателем кафедры японистики.

Планирование и выполнение раздела анимации были огромным вызовом. Художникам нужны были четкие указания об особенностях звукоподражательной лексики, о том значении, которое она передает, и о том ощущении, которое должен передавать анимированный «перевод» слов.

Инновационный элемент анимации способствовал не только визуализации смысла, но и важнейшему динамическому элементу, который выражается через слова-подражания. Ритм, частота, интенсивность действия и движение – это лишь некоторые аспекты, которые трудно передать на бумаге в словаре. Однако движущееся изображение показывает без необходимости в объяснениях того, как быстро, с какой силой, с какой частотой совершается действие. Таким образом, в анимации *gumai-go* (слова-подражания) получают ясное выражение имплицитно содержащегося в них динамического аспекта.

Г. Упражнения

Этот раздел веб-сайта находится в процессе постоянного развития и отражает одну из основных идей пособия: постоянное дополнение, обогащение и совершенствование. Каждый год у студентов есть возможность поделиться новыми идеями и реализовать их на последующих курсах. Таким образом, многие студенты-японисты получают возможность стать соавторами и поделиться своим

взглядом на то, как сделать учебное пособие более привлекательным и полезным.

Первые результаты использования учебного пособия: создание настольных игр, карточек и обучающих наборов

Полностью цифровое учебное пособие по звукоподражаниям вдохновило студентов на создание удивительных предметных образовательных средств. Среди разработанных студентами учебных средств к пособию укажем следующие:

- Настольная игра о погоде со звукоподражаниями.

Название игры на болгарском языке «От дъжд на вятър», на русском – «Раз в год». Авторы – студентки магистратуры Милена Сахакян и Теодора Билярска. Игра состоит из доски с местами для движения вперед, карточек с вопросами, пешек, кубиков и доски с описанием правил. Каждая из сорока восьми карточек содержит «вызов» — набор звукоподражаний, связанных с погодными явлениями. Если игрок угадывает значение слова на болгарском языке, он продвигается вперед к финалу. Выигрывает тот, кто быстрее всех переместит свою пешку в конечную точку.

- Набор карточек «Семантические характеристики ономатопоэтических слов в японском и болгарском языках» для подготовки по элективной дисциплине «Ономатопоэтическая лексика». Набор подготовила Виолетта Дамари (2 курс). На одной стороне карточки содержится вопрос об ономатопеях, на другой – ответ. Это такие вопросы, как «Что называется звуковым символизмом», «Сколько ономатопоэтических слов в болгарском языке?» и т.д. Вопросы карточек охватывают все основные вопросы, освещенные в учебном пособии.

- Образовательный комплект из различных предметов. В духе японского девиза 3R (Reduce, Re-use, Re-cycle) Екатерина Асенова (2 курс) отобрала выброшенные

игрушки (детская погремушка, резиновый мячик, мини-коляска и т.д.) и канцелярские принадлежности (ножницы, карандаш, и т.д.), чтобы показать наглядно, с помощью звука и действия, как звукоподражание (ономатопей) применяется для обозначения таких действий, как катание, быстрое движение, разрезание, ломание графита и т.д.

В связи с ограничениями в объеме данной статьи номинально укажем авторские «Ономатопея рэп» (Станислав Господинов), «Ономатопея моего дня в мешке» (Велизара Куртева) и еще десятки творческих проектов студентов.

Любопытно отметить, что цифровой проект вдохновил студентов на создание физических проектов, отражающих тактильные, звуковые, кинетико-моторные аспекты подражательных слов. Это свидетельствует, что студенты уловили дуальность ономатопеической лексики, которая сочетает рациональное и чувственное.

Заключение

Настоящее учебное пособие появилось благодаря организованным усилиям коллектива единомышленников. Его создание демонстрирует преемственность в японистике, поскольку в его подготовке участвовали выпускники кафедры разных поколений и ступеней образования.

Синергия и творческий порыв многих людей придали проекту многогранность, многоаспектность и неисчислимый диапазон мнений и подходов к его использованию. Учебник открыт для совершенствования и дополнения упражнениями, видеороликами, презентациями и новыми продуктами, вдохновленными этим инструментом. Это позволяет создать положительную мотивацию в изучении японского языка и активизировать творческий потенциал студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Оно, М.** Гионго-гитайго 4500 нихонго ономатопэ: дзитэн (Словарь 4500 гионго-гитайго подражательных слов в японском языке) / М. Оно. – Токио : Сё:гаккан, 2018. – 770 с. – ISBN 978-4095041742. – Текст : непосредственный.
2. **Петкова, Г. Р.** Вызовы 20-х годов XXI века в процессе обучения японскому языку и культуре (на примере совместной работы преподавателей и студентов кафедры японистики Софийского университета, Болгария) / Г. Р. Петкова, В. В. Николова, Л. И. Кирилова – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы 4-й международной научно-практической конференции (Москва, 10–12 марта 2022) / под общ. ред. Л. Т. Нечаевой; редкол. : В. А. Савинская, В. А. Федянина. – Москва: Ключ-С, 2022. – С. 211–220.
3. **Румак, Н. Г.** Ономатопэтические слова японского языка : учебное пособие для продолжающих / Н. Г. Румак ; печатается по решению Учёного совета ИСАА МГУ от 29 июня 2015 г. – Москва : 2x2 PRINT, 2016. – 92 с. – EDN YPPYBN.
4. **Япония: цивилизация, культура, язык** / Е. М. Османов, А. В. Филиппов, А. И. Габитова [и др.] ; отв. ред. : А. В. Филиппов, Е. М. Османов. – Санкт-Петербург : Art-xpress, 2022. – 693 с. – (Issues Of Japanology = Вопросы японоведения № 9). – EDN WAJLUU.

И. С. Ибрахим

**Влияние жанра исходного языка на язык перевода
на примере перевода видео
японских театральных спектаклей**

Аннотация: *Данная статья посвящена подходам и методам передачи функционального стиля и жанра исходного языка посредством комплекса языковых средств языка перевода. В качестве материала для анализа и иллюстрации переводческих решений мы использовали фрагменты перевода титров для японских театральных спектаклей.*

Ключевые слова: *японский язык, литературный художественный перевод, функциональный стиль.*

I. S. Ibrakhim

**The influence of the source-language genre on the target-language
genre: The analysis of video translations for Japanese theater
productions**

Abstract: *This paper covers approaches and methods of conveying the functional style and genre of content in a source language by linguistic means of a target language. The author uses fragments of Russian-language subtitles for Japanese stage productions to analyze and illustrate translation decisions and techniques.*

Key words: *the Japanese language, literary translation, translation techniques, functional style.*

Теория перевода – исторически молодая дисциплина, которая начинает разрабатываться только с середины и достигает расцвета в 80-е годы XX века. В связи с этим, ряд вопросов по-прежнему остаётся открытым для дискуссий, в частности, вопросы, связанные с терминологическим аппаратом, методами и инструментами исследований. Даже определения и трактовки таких ключевых понятий, как: перевод, адекватность, эквивалентность, буквализм и

вольность и т. п. варьируются в зависимости от целей того или иного исследования.

Как писал К. Чуковский в своей статье «Принципы художественного перевода: «Хороший перевод понятие не абсолютное. У каждой эпохи были свои идеалы хорошего перевода» [Чуковский, 1919, с. 22]. Исторически перевод было принято оценивать в рамках оппозиции «буквализм-вольность». В зависимости от тенденций времени предпочтение отдавалось то одному, то другому.

Ещё одним из критериев оценки перевода является адекватность или, у некоторых исследователей, оптимальность. В частности, А. Д. Швейцер пишет: «Требование адекватности носит не максимальный, а оптимальный характер: перевод должен оптимально соответствовать определенным условиям и задачам» [Швейцер, 1988, с. 96].

В. Н. Комиссаров использует термин «адекватный перевод» практически как синоним «хорошего перевода», отождествляя его с переводческой эквивалентностью. Максимальная степень эквивалентности, или «эквивалентность пятого типа», предполагает сохранение в переводе стилистической (включая эмоционально-экспрессивную составляющую) характеристики оригинала [Комиссаров, 1990, с. 83].

А. Лефевр в предисловии к работе «Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame» пишет о том, что перевод – это переписывание исходного текста, суть манипуляция им в угоду поставленных переводчиком целей [А. Лефевр, С. vii].

Перевод и задачи переводчика

Если взять за основу самое базовое определение перевода как процесса, а именно: «определенного вида языковое, точнее, межъязыковое преобразование или трансформация текста на одном языке в текст на другом

языке» [Бархударов, 1975, с. 6], то можно сформулировать задачи, которые стоят перед переводчиком в ходе этого процесса. На этот счет также единства нет как среди переводчиков-практиков, так и среди теоретиков перевода.

Я. И. Рецкер пишет, что «задача переводчика – передать средствами другого языка целостно и точно содержание подлинника, сохранив его *стилистические и экспрессивные особенности*... Иначе говоря... перевод должен передавать не только то, что выражено подлинником, но и так, как это выражено в нем» [Рецкер, 1976, с. 7].

Н. К. Гарбовский приводит в своей работе цитату Ж. Мунена о том, что «перевод (особенно в области театрального искусства, кино, интерпретации), конечно, включает в себя откровенно нелингвистические, экстралингвистические аспекты... перевод остается искусством, но искусством, основанным на науке» [Гарбовский, 2007, с. 8]. Данное утверждение перекликается с тем, что писали о роли переводчика Н. Гумилев и К. Чуковский ещё в начале XX века до всех существующих теорий перевода.

Общий обзор литературы, посвященной теории и практике перевода дает основания утверждать, что практически все исследователи, независимо от периода деятельности и исследовательских позиций, сходятся в оценке важности передачи стиля и жанра исходного текста в тексте перевода, по сути, трактуя успех в передаче стиля как критерий высокого качества перевода.

Важности передачи стиля посвящена работа М. П. Брандеса «Стиль и перевод» [Брандес, 1988]. По Брандесу жанр и стиль – это нормы способов осмысления содержания и его изложения, способа обмена мыслями, при этом в предметной форме жанр – конструкция произведения, а стиль – форма как эстетически

смоделированная конструкция. Соответственно, стиль является переводческой нормой, способом употребления языка во всевозможных социально дифференцированных коммуникативных ситуациях, т. е. системой языка с целью оказания субъективно-оценочного воздействия на аудиторию (читателя). Можно сказать, что основу перевода составляют не столько языковые соответствия, сколько более широкий коммуникативный базис, в рамках которого решаются и собственно лингвистические вопросы.

Таким образом, М. Брандес увязывает вопрос передачи стиля и жанра с задачами и стратегией переводчика. В частности, он пишет о том, что необходимо определить принципы перевода с позиции стиля произведения, а вопросы стиля, в свою очередь, «увязаны с проблемой понимания и интерпретации».

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать основные задачи переводчика в процессе перевода:

- определить стиль и жанр как систему языка в оригинале;
- подобрать адекватный словесный эквивалент на языке перевода;
- выработать переводческие решения в соответствии со стилем и жанром оригинала, обеспечивая адекватное восприятие переведенного текста.

Собственно, об этом писал ещё К. И. Чуковский: «Прежде чем взяться за перевод какого-нибудь иностранного автора, переводчик должен точно установить для себя стиль этого автора, его эйдолологию и ритмику» [Чуковский, 1919, с. 8], а также: «Если в переводе не передан ритм и стиль оригинала, этот перевод безнадежен» [Там же, с. 19].

Под термином «стиль», мы здесь подразумеваем функциональный стиль, то есть разновидность литературного языка, создаваемую определенным набором языковых средств. Функциональный стиль создается в

процессе употребления языка, в языковой практике и выражается в речевой системности, таким образом, его можно считать лингвистическим явлением, существующим в сознании говорящего [Кожина, 2008, с. 111].

Розенталь определяет функциональный стиль как «исторически сложившуюся и социально осознанную систему речевых средств, используемых в той или иной сфере человеческого общения» [Розенталь, 1987, с. 22].

В качестве примера стилистически маркированных языковых средств при переводе на русский язык можно привести следующие:

- на морфологическом уровне: уменьшительно-ласкательные суффиксы, суффиксы неполного качества
- на лексическом уровне: разговорная лексика, эмоционально-оценочная лексика, неточное обозначение предметов (вещь/штука/фигня)
- на синтаксическом уровне: восклицательные предложения, неполные предложения, большое число междометий.

Все эти средства в той или иной степени могут стать эквивалентами для языковых средств, используемых в японском языке.

Язык театральных спектаклей можно отнести к литературно-художественному функциональному стилю (по Розенталю), выполняющему функцию воздействия [Розенталь, 1987, с. 22]. Данный стиль характеризуется тем, что задействует весь репертуар языковых средств – как нейтральных, так и закрепленных за другими стилями (в частности, разговорного стиля).

Особенность перевода видеоспектаклей

В настоящей статье мы рассмотрим некоторые подходы, методы и инструменты, использованные при переводе особого жанра – видео современных японских спектаклей. Данный вид перевода мы определили как наиболее близкий

по жанру к литературному художественному переводу, но отличающийся от него из-за наличия определенных временных ограничений, диктуемых формой видео-фильма.

Одно из определений художественного перевода приводится в работе Ю. Найда и Ч. Табера: «Сущность перевода заключается в воспроизведении на языке рецепторе наиболее близкого эквивалента исходного сообщения, во-первых, с точки зрения значения, а во-вторых с точки зрения стиля» [Nida, Taber, 1969, p. 12].

При переводе любой видеопродукции существуют технические требования, которые необходимо учитывать при переводе, что естественным образом определяет особенность такого перевода и виды используемых при переводе языковых инструментов. В частности, это следующие условия: ограничение числа знаков в титре/строчке, ограничение длины реплики с учетом времени показа одного титра.

Помимо этого, существуют и объективные языковые отличия, заключающиеся, например, в том, что средняя длина слова в японском языке, выражаемая числом письменных знаков, больше, чем в русском языке.

Кроме того, в отличие от перевода, например, театральных пьес (не постановок, а произведений художественной литературы), в данном случае у переводчика нет возможности написать комментарий или примечание, что вынуждает искать компактные культурные и языковые эквиваленты с наименьшей потерей смысла.

О театральном проекте Японского фонда «Сцена без границ»

21 февраля 2021 года Японский фонд запустил онлайн-проект «STAGE BEYOND BORDERS – Сцена без границ», который знакомит зрителей всего мира с подборкой спектаклей традиционного и современного японского театра. Всего на YouTube-канале Японского фонда

в плейлисте Stage Beyond Borders разместили 50 видеопостановок с субтитрами на семи языках, включая русский. Зрителям доступны спектакли в разных жанрах.

Помимо традиционных представлений, проект знакомит с совершенно особенным современным японским театром и танцевальными перформансами. В них поднимаются самые разные темы — от вечных, таких как любовь, смерть, ксенофобия, одиночество — до бытовых. В рамках проекта автор статьи перевела 17 разножанровых сценических постановок:

1. なむはむだはむ / «Намухамудахаму»
2. トワイライト / «Сумерки»
3. Romeo or Juliet / «Ромео или Джульетта»
4. харахnannan (ザパックス・ナンナン) / «харахnannan»
5. 銭湯 せんと / «Сэнто»
6. 相対的浮世絵 / «Современные укиё»
7. スモールアニマルキッスキス / «Small animal kiss»
8. 東京ノート / «Токийский дневник»
9. 勸進帳 / «Книга пожертвований»
10. 肅々と運針 / «Стежок за стежком»
11. 三部作 / «Трилогия»
12. まとう / «Изгибы»
13. 刀剣乱舞 / «Танцы мечей»
14. どんとゆけ / «Don't you care»
15. 薄い桃色のかたまり / Бледно-розовые соцветья
16. 花ト罎 / «Цветочная западня»
17. 楽屋 / «Гримёрка»

Перевод названий книг, спектаклей и кинофильмов — тема, представляющая значительный интерес и достойная отдельной статьи, поэтому подробно на ней здесь мы не останавливаемся. Приведем только примеры переводческих решений для особо необычных случаев.

звуков [г] и [д], а также перевели комбинацию слов *бака* («дурак») и *суко:н* («тынц») как «придуринц».

Пример 3. Парономазия, игра слов, основанная на похожести слова и словосочетания + шутка

内臓く... ください «Кишки мне, умоляю!
すると幽霊は А дух в ответ:
内臓はないぞ! Кишки – мышке, а тебе – шиш-ки!»
(観客たちの笑い声) (смех зала)

В этом примере в японском языке используется для игры слов омонимия (здесь неполная из-за долготы), свойственная японскому языку. Третья строка звучит по-японски как: *Найдзо: ва най дзо!* «Кишек нет!». За этой репликой следует ремарка: «Смех зрителей», что диктует необходимость перевести последнюю фразу так, чтобы достигнуть желаемого эффекта (смеха зрителей). Имея в виду, что русскоязычная аудитория будет читать титры, мы использовали ассоциацию «шиш» в значении отсутствия желаемого и срифмовали эту фразу. Она получилась длиннее, чем исходная, но в такой форме позволила передать и смысл, и издевательско-шутливый тон. Обращаем внимание, что такой эффект был достигнут в том числе и благодаря визуальному образу – «шиш-ки», в устном варианте такого эффекта мы бы не достигли.

Пример 4. Аллюзия на известные события + шуточное стихотворение

何をくよくよ川端柳 焦がるるなんとしよ
«Что же печалит вас, плакучие ивы,
水の流れを見て暮らす
проводящие жизнь в созерцании вод?
東雲のストライキ さりとはつらいね
Запретят проституток, тяжело нам придется
てなこと仰いましたかね
Может, это покоя и вам не даёт?»

Здесь представлены строки песни «*Синономэбуси*», популярной в 1900-е годы в Японии. Авторство точно неизвестно, а версий происхождения существует несколько, одна из них отсылает к забастовке проституток в заведении Синономэ в г. Нагоя. К тому же в спектакле эти строки предварялись комментарием о жизнелюбии их автора, написавшего столь шуточное стихотворение. Вся эта информация послужила выбору такой формы перевода, которая сочетала бы классический стиль японских хайку с шуточной второй частью. Вероятно, японскому зрителю понятно, какой исторический инцидент скрыт за словами «Синономэ-но суторайки». Для российского зрителя – это неизвестный факт, поэтому пришлось заменить аллюзию на перевод смысла.

Пример 5. Игра слов, основанная на аллюзии

バカ野郎！ スコーンカンコン «Вот дурень! Тыңц-коц-пам!
スコーンクルーン Тунц-крунц-Марк Крун-ц!»

Данный пример похож на пример 2 с той разницей, что здесь необходимо было разглядеть аллюзию. Слово *куру:н* после звукоподражательного *суко:н* во второй строке вызвало непонимание даже у носителей языка. Тем не менее, поскольку автор спектакля это слово использовал, оно должно было нести определенный смысл в данном конкретном контексте. Определив ключевое слово, определяющее контекст мизансцены, как бейсбол, мы задали в поиск два слова: *якю:* «бейсбол» и *куру:н* и по запросу получили следующую информацию: «Марк Джейсон Крун – американский бывший правый подающий. Он выступал в качестве разыгрывающего в команде «Ёмиури Джайентс» Центральной лиги Японии».

Таким образом, мы не утверждаем, что приведенные выше примеры были единственно верным переводческим решением, но считаем, что они могут быть интересны с точки зрения подхода к подбору эквивалентов

фонетических, лексических, грамматических языковых средств в языке перевода для передачи смыслов, жанров и функционального стиля исходного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бархударов, Л. С.** Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 1975. – 240 с. – Текст : непосредственный.
2. **Брандес, М. П.** Стиль и перевод / М. П. Брандес. – Москва : Высшая школа, 1988. – 127 с. – (Библиотека филолога). – ISBN 5-06-001258-1. – Текст : непосредственный.
3. **Гарбовский, Н. К.** Теория перевода: Учебник / Н. К. Гарбовский. – Москва : Издательство МГУ, 2007. – 544 с. – ISBN 5-211-04802-4. – Текст : непосредственный.
4. **Комиссаров, В. Н.** Теория перевода (лингвистические аспекты) : Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – Москва : Высшая школа, 1990 – 253 с. – ISBN 5-06-001057-0. – Текст : непосредственный.
5. **Кожина, М. Н.** Стилистика русского языка / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. – Москва : Флинта: Наука, 2008. – 464 с. – ISBN: 978-5-9765-0256-7. – Текст : непосредственный.
6. **Рецкер, Я. И.** Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – Москва : Международные отношения, 1974. – 216 с. – Текст : непосредственный.
7. **Розенталь, Д. Э.** Практическая стилистика русского языка : Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Журналистика» / Д. Э. Розенталь. – Москва : Высшая школа, 1987. – 399 с. – Текст : непосредственный.
8. **Чуковский, К.** Переводы прозаические / К. Чуковский. – Текст : непосредственный // Принципы художественного перевода. Статьи К. Чуковского и Н. Гумилева. – Петербург : Всемирная литература, 1919. – С. 7–24.
9. **Швейцер, А. Д.** Теория перевода (статус, проблемы, аспекты) / А. Д. Швейцер. – Москва : Наука, 1988. – 129 с. – ISBN 5-02-010882-0. – Текст : непосредственный.
10. **Nida, E. A.** The Theory and Practice of Translation / E. A. Nida, Ch. Taber. – Leiden, 1969. – 218 pp. – Текст : непосредственный.

加藤恵梨

「ただの」「単なる」「普通の」の用法

要旨：「ただの」「単なる」「普通の」は類義語であり、いずれも〈特別に変わった点がない様子〉を表す。しかし、これらの語は使い方によっては相手に不快感を抱かせることがあるため、注意が必要である。本研究では、日本語学習者がこれらの語の使用を誤ることで誤解を受けないよう、使用上の注意点について述べる。

キーワード：「ただの」、「単なる」、「普通の」、誤用、不快感

E. Kato

On the usage of ‘*tadano*’, ‘*tannaru*’, and ‘*futsuuno*’

Abstract: *The words ‘tadano’, ‘tannaru’ and ‘futsuuno’ are synonyms, all three describing ‘an appearance of nothing special or unusual’. However, these words should be used with caution, as they can cause discomfort to others depending on how they are used. This study discusses what Japanese language learners should be aware of to avoid misusing these words.*

Key words: “*tadano*”, “*tannaru*”, “*futsuuno*”, *misuse, discomfort.*

1. はじめに

当している上級レベル向けの日本語の授業で、学んだ表現の使い方を理解しているかを確認するための穴埋め問題の宿題を出したところ、日本語学習者から「今日の宿題はただの穴埋め問題ですか」と聞かれたことがある。この言葉を聞いて、どのように思うだろうか。私は少し驚いた。

学習者が言いたかったのは、学んだ表現を使って文を作るといった工夫を要するものではなく、穴埋めをするだけで良いのかということだと考えられるが、「ただの穴埋め問題」と言われると、穴埋め問題に価値がないと感じているという良くない印象を聞き手に与える可能性が高い。

この文の「ただの」を「単なる」に置き換えても聞き手に与える印象は変わらず、「普通の」というと若干良くなる。

この場合は、「今日の宿題は穴埋め問題だけですか」と言うのが適切であると考えられる。このように、類義語である「ただの」「単なる」「普通の」は、使い方によっては相手に不快感を抱かせることがあるため、注意が必要である。

よって本研究では、日本語学習者がそれらの語を使用する際の注意点について述べる。そのために、まず、「ただの」「単なる」「普通の」の意味について国語辞典で確認する。次に、「多言語母語話者の日本語学習者横断コーパス」（以下、I-JAS とする）を資料とし、日本語学習者が「ただの」「単なる」「普通の」をどのように使っているかを調査・分析する。さらに、日本語母語話者がそれらをどのように使用しているのかを「日本語日常会話コーパス」（以下、CEJC とする）で調査・分析する。

2. 辞書の記述と日本語母語話者の使用

「ただの」「単なる」「普通の」が辞書でどのように記述されているのかを確認する。以下では、現代日本語の意味を詳述している『大辞林 第四版』と『新明解国語辞典 第八版』の記述をとりあげる。

2.1 「ただ」の意味

まず、「ただ」の意味について見る。「ただ」は次のように記述されている。

ただ (名)

①代金が不要なこと。無料。無償。ロハ。

「機械を一で使わせる」「この酒は一だ」

②特別に変わった点がないこと。普通。

「一の人」「一のかすり傷」「一でさえ混雑するのに、休日だから身動きもできない」

③何事もないこと。無事。

「一で済むとは思われない」

(『大辞林 第四版』、p. 1674)

ただ

⊖それをする事によって、相手から当然要求されるはずの代価(受けるはずの報酬)が無いことを表わす。

「— [=無料] より高いものはない／—では済まない（おかない）ぞ [=何か仕返しがあるものと覚悟しろ] ／—同然で売る」

⊖そのもののあり方としてごく普通の状態にあること。

「はたち過ぎれば—の [=平凡な] 人／—（で）さえ寒いのに／—のからだではない [=普通の人以上にからだに気をつけなければならない状態だ]」（『新明解国語辞典 第八版』、p. 948）

上の記述を見ると、『新明解国語辞典 第八版』は『大辞林 第四版』の①と③の意味を⊖として一つにまとめている。そのため、「ただ」の意味が『大辞林 第四版』は三つ、『新明解国語辞典 第八版』は二つとなっている。

本研究が対象とする意味は、『大辞林 第四版』の「②特別に変わった点がないこと。普通。」、『新明解国語辞典 第八版』の「⊖そのもののあり方としてごく普通の状態にあること。」である。二つの記述に大きな違いがなく、両者ともに意味説明に「普通」という語が使われていることから、「ただ」は「普通」と意味が類似していることが分かる。

2.2 「単なる」の意味

続いて、「単なる」は次のように記述されている。

単なる（名）

それだけで、ほかに何もないさま。ただの。

「—勘違いとは思えない」

（『大辞林 第四版』、p. 1726）

単なる 　　ただの。

「—寂しさではなく／—好奇心から」

（『新明解国語辞典 第八版』、p. 980）

「単なる」については、先ほど見た「ただの」と同じ意味であると考えられていることが分かる。

2.3 「ふつう」の意味

最後に「ふつう」について見ると、次のように記述されている。

ふつう（名・形動）

①いつでもどこにでもあって、めずらしくない・こと
(さま)。

「日本に—の鳥」

②ほかとくらべて特に変わらない・こと (さま)。

「ごく—の家庭に育つ」「—ならもう卒業している」

③特別ではなく、一般的である・こと (さま)。

「—高校」 (『大辞林 第四版』、p. 2397)

ふつう

⊖ その類のものとしてごく平均的な水準を保っていて、取り立てて問題とする点が無い (良くも悪くもない) こと (もの・様子)。

「—の [=並の] 品ですよ / —の [=並の] 人 (学者) とは違う / —の家庭に育つ / —以上 (以下) の生活 / — (の場合) ならとっくに卒業している / —列車 (預金) ・一席」

⊖ その類のものに共通する条件にあっていて、特変わった点が認められないこと (もの・様子)。

「—の神経ではたえられない / この暑さは—ではない / 『やばい』も今では—の言い方になりつつある / —の意味では梅干は果物としない」

(『新明解国語辞典 第八版』、p. 1371)

本研究で対象とする意味は、『大辞林 第四版』の①、『新明解国語辞典 第八版』の⊖の意味である。

3. 分析

学習者が「ただの」「単なる」「普通の」をどのように使っているかを I-JAS をもとに分析した後、日本語母語話者が日常会話でそれらをどのように用いているのか、その特徴について CEJC をもとに分析する。

3.1 「ただの」について

まず、I-JAS で学習者の「ただの」の使い方を調査・分析する。

(1) C: 半分以下で—、せ、せええ—? 生活ができなくないですか?

K: あーいいえー生活ができますけどー〈はい〉でもー全部はーんーあーっと、んー何と言って、んー教授だっとかー〈うん〉ただの教師とかー〈はい〉えっとー、きょうじにーにんなるーつもり、にーんーあーこういう、あんー

(I-JAS、RRS24-I)

(1)の K は中級レベルのロシア語母語話者の発話である。教授ではない教師のことを「ただの教師」と表現しているのであるが、「ただの教師」と言うと、特別ではない教師という意味に受けとられ、先生のことを敬っていないように感じられる可能性があるので注意が必要である。

(2) C: あな、ほどー (なるほど)、あーいいと思います、じゃきつとねー、たぶん二十年後とかー、三十年後にはー、すごいキャリアがあっってー

K: いやいやいや

C: 素敵な女性になってるかもしれないですねーき

K: いやー、ただのお母さんになってるかもー {笑}

C: お母さんかなー、やーでもそれも立派な、〈うん、あの仕事だと思いますね (I-JAS、KKR58-I)

(2)の K は上級レベルの韓国語母語話者の発話である。K は家で家事や子どもの世話をする女性を「ただのお母さん」と言っている。このように「ただのお母さん」と言うと、家で家事や子どもの世話をする女性のことを批判的に捉えているとみなされる可能性がある。そのため、K の発話の後、C (日本語母語話者) が「でもそれも立派なあの仕事だと思いますね」と K の発話をフォローしている。

(3) K: えっとー、私の〈うん〉住んでいた所の〈うん〉近くに〈うん〉、あの、ある城があります

C: はいはい

K: あー、その城は、〈うん〉城が、あの一、んー、ただの一般人に〈うん〉建てられました

(I-JAS、HHG51-I)

(3)の K は中級レベルのハンガリー語母語話者の発話であり、建築の専門的な技術をもたない人を「ただの一般人」と言っている。「一般人」という表現だけで専門家ではないと理解できるにもかかわらず、「ただの一般人」ということで、専門的な知識をもたないということを強調し、そのことを批判的に捉えているとみなされる可能性がある。

次に、日本語母語話者が日常会話において「ただの」をどのように用いているのか、その特徴について CEJC を用いて分析する。

(4) 坂坂ちゃんちすごくない。あの言い方よくゆうと行動力がある。なんか。で悪くゆうとただの考えなしに始めるタイプの人たち (CEJC、K003_005)

(4)は20代の日本人女性が友人と話している発話の一部であり、ある人たちのことを「ただの考えなしに始めるタイプの人たち」と言っている。「ただの」の前に「悪くゆうと」とあるように、ある人たちを批判するのに「ただの」を使っている。このように、日常会話で「ただの」は、ある人や物事を批判するときに使われることが多い。

では、どうして「ただの」に批判的な意味が生じるのだろうか。話し手が「ただの」を使う時、話し手の頭の中では、言及しているある対象と、それもよりも好ましい・優れた対象とを比較している。そのことにより、ある対象は価値がない、劣っていると判断することで、批判的な意味が生じると考えられる。

3.2 「単なる」について

次に「単なる」について分析する。IJAS では「単なる」はほとんど使われていなかった。

(5) K: (前略) 自分が一ひっなんか一、単なるあーオフィス OL とかになるとかいう前に前に〈うん〉、なんかもって、何ていうかな、いろんなスキルができればいいと思いますね (I-JAS、EAU18-I)

(5)の K は中級レベルの英語母語話者の発話であり、女性事務員を「単なるオフィス OL」と言っている。「単なるオフィ

ス OL」ということで、オフィス OL には専門的なスキルがないと批判的に話し手が捉えているとみなされ可能性がある。これは、「ただの」と同様である。

次に、日本語母語話者が日常会話において「単なる」をどのように用いているのか、その特徴について CEJC を用いて分析する。

(6) A: だって日本人二人で行っちゃったから。普段日本人としか話さないですもん。

B: 意味がない。それ。それ単なるオーストラリア旅行だよ。 (CEJC、S002_004)

(6)は30代の日本人男性が友人と話している会話の一部である。友人がオーストラリアでホームステイしたものの、日本人としか話さなかったと聞き、「それ単なるオーストラリア旅行だよ」と言っている。ホームステイしたと言っても、語学習得などの学びを得られなかったため、旅行に過ぎないと揶揄するのに「単なる」を使っている。このように、日常会話で「単なる」は、ある人や物事を批判するときに使われることが多い。

では、どうして「単なる」は批判的な意味が生じるのだろうか。話し手が「単なる」を使う時、頭の中では、言及しているある対象と、それよりも好ましい・優れた点を多く有している対象とを比較している。そのことにより、ある対象は価値がない、劣っていると判断することで批判的な意味が生じると考えられる。

3.3 「普通の」について

最後に「普通の」について分析する。

(7) C: じゃあ、あの一お誕生日の人がみんなからお花を貰うんですね

K: まあみんなじゃない、家族とかあの一恋人から一、ええと一貰います

C: うーん

K: そして、友達から一、まあ普通のプレゼントとか
(I-JAS、RRS11-I)

(7)の K は中級レベルのロシア語母語話者の発話であり、友達からの誕生日プレゼントを「普通のプレゼント」と言っている。「普通のプレゼント」と言うと、プレゼントがありふれたもので、貰ってもあまり嬉しくないと感じているとみなされる可能性があるので、注意が必要である。

(8) K: そのうちで広島弁が出ましたから一もう、ん、ん、ん、
、私は日本語勉強しましたかしなかったかも

C: {笑}

K: まったくわかりませんでした、まあ普通に日本、普通の
日本語言ってくれたらわかるけどー

(I-JAS、JJN34-I)

(8)の K は中級レベルのロシア語母語話者の発話であり、広島弁ではない共通語のことを「普通の日本語」と言っている。広島弁が「普通の日本語」ではないと言うと、広島弁が変わっていると批判的に捉えているとみなされる可能性があるので、注意が必要である。

次に、日本語母語話者が日常会話において「普通の」をどのように用いているのか、その特徴について CEJC を用いて分析する。

(9) A: ンまあでもすごいジムリムジンですよ。

B: 夫婦でほんとに

A: はー

B: 普通の医者ガンでそんなの乗る必要があるとは思えない
ようなりムジンが二三回見た

(CEJC、T024_004)

(9)は 50 代の日本人男性が家族と話している会話の一部である。ある医者がリムジンに乗っているのを見て、分不相応だと感じ、その医者身分が高くないことを述べるのに「普通の医者」と言っている。このように日常会話で、医者などの地位の高い人、目上の人に「普通の」をつけ、大したことはないと批判するときに使われることがある。

では、どうして「普通の」に批判的な意味が生じるのだろうか。話し手が「普通の」を使う場合、頭の中には、二つの

パターンがある。一つ目は、言及している対象よりも良いものと比較する場合である。その時、「普通の」が指す対象は劣っていると判断され、批判的な意味が生じる。二つ目は、言及している対象よりも悪いものと比較する場合である。その時、「普通の」が指す対象は悪くないと判断され、良い意味が生じる。よって、一つ目の意味で「普通の」を使う場合に注意が必要である。

4. おわりに

本研究では、日本語学習者が誤って使用することで、相手から誤解を受ける可能性のある「ただの」「単なる」「普通の」をとりあげ、それらの意味と使用上の注意点を述べた。今後も日本語学習者が意味や使い方を知らずに使うことで、不利益をこうむる可能性がある表現について分析をし、使用上の注意点について説明したいと考えている。

引用文献

松村明（編）『大辞林 第四版』三省堂

山田忠雄・倉持忠雄・上野善道・山田明雄・井島正博・笹原宏

（編）（2020）『新明解国語辞典 第八版』三省堂

関連 URL

コーパス検索アプリケーション『中納言』

<https://chunagon.ninjal.ac.jp/>

Н. Н. Ким

Нравственно-культурное воспитание на уроках литературы в японских школах

Аннотация: *Данная статья посвящена особенностям построения и функционирования системы культурно-нравственного воспитания в рамках предметов гуманитарного цикла – в частности литературы – на примере Японии.*

Ключевые слова: *японский язык, культурно-нравственное воспитание, уроки литературы.*

N. N. Kim

Moral and cultural education in literature classes in Japanese schools

Abstract: *This paper focuses on the specifics of cultural and moral education, its patterns and functions, as built into the system of humanitarian subjects studied in Japanese schools, literature in particular.*

Key words: *Japanese language, cultural and moral education, literature lessons.*

Нравственное воспитание, часто называемое «воспитание характера», представляет собой широкий термин, обычно используемый для описания определенного типа образования, направленного на обучение детей добродетельными и законопослушными гражданами. Этот тип образования был частью как государственных, так и религиозных институтов, но больше не используется в западных обществах. Однако в Японии нравственное воспитание по-прежнему является частью школьной системы.

В настоящее время нравственное воспитание преподаётся один раз в неделю с первого по девятый класс, используются различные учебные пособия, в настоящее время относится к категории «общих занятий» (*рюики*), а не

академических занятий (*кёка*). Обычно это называют «Образованием кокоро» (*Kokoro kyouiku*), что можно перевести как «Обучение сердца», которое заключается в воспитании тела, ума и сердца, т.е. физическом, умственном и нравственном воспитании. Нравственное воспитание, физическое воспитание, музыка, искусство и академические предметы считаются средством образования «целостной личности».

Нравственное воспитание возводится в ранг официального, обязательного предмета, соприкасающегося с иными школьными предметами, такими как литература. Образовательная политика Японии, по мнению ряда исследователей, находится под влиянием ситуации за пределами Японии, и можно заметить, что международные проблемы влияют на внутренние образовательные реформы. Реализация идей национализма в японских школах восходит к образовательной реформе премьер-министра Накасонэ в 1980-х годах, когда целью упомянутого националистического дискурса (получившего название «Здоровый национализм») было обеспечение задачи сохранения японскими детьми осознания своей национальной и культурной идентичности [Jacoby, 2006].

Централизованно планируемое нравственное воспитание в Японии началось еще до первой общенациональной школьной системы реставрации Мэйдзи с использованием переведенных книг по нравственности из Великобритании и других западных стран. Эти учебники включали западные идеи о чертах характера, социальных обязанностях и правах личности.

В связи с этим в правительственных кругах была принята концепция «здорового национализма», состоявшая из образовательной и социальной политики, направленной на подготовку японской молодежи к жизни в условиях растущей глобализации общества. Роль нравственного

воспитания в этой инициативе была двойкой: выступать в качестве основы для международного сотрудничества и в то же время функционировать как культурный «привратник», информируя детей о своей национальной и культурной идентичности. Однако, несмотря на «глобальную упаковку», реформа нравственного воспитания в значительной степени была сосредоточена на вопросах, характерных для Японии.

Следующая реформа, направленная на нравственное воспитание, получила название «*Икиру Тикара*» («Радость к жизни») и была начата при премьер-министре Коидзуми. Реформа должна была усилить внимание к информационным технологиям и международному сотрудничеству, и в 2001 году Министерство образования представило официальную книгу по нравственному воспитанию «*Кокоро но но:то*» («Записная книжка сердца»). Ясухиро Накасонэ был центральной фигурой в создании современного нравственного воспитания. Реформа связана с включением в учебную программу таких элементов, как «любовь к своей стране» и «уважение к своим предкам». Основное внимание сосредоточено на «субстанциализации» нравственного воспитания, семьи и общества. Эти предложения отражены в реформе нравственного воспитания, проводимой нынешней администрацией, в которой делается упор на участие общества и семьи, вводятся обязательные курсы нравственного воспитания для учителей, делается акцент на «забытых ценностях, таких как общественное служение, самодисциплина, мораль и привязанность» [Poukka. URL: <https://helda.helsinki.fi/>].

Одним из средств, сыгравшим роль в формировании нового гражданина, была детская литература, в то время новый литературный жанр.

Иллюстрированные книги для широкой публики включали в себя книги, предназначенные для детей, и только в конце девятнадцатого века детская литература стала новым, современным жанром. Японские педагоги утверждали, что рассказы об исторических иконах могут научить детей истории своей страны, а также усвоить гражданство. Герои были верными, и их действия служили нации, а не личности.

На протяжении всей истории обучение нравственным ценностям через рассказы, стихи или литературу было традиционной системой нравственного воспитания. Обучение и развитие носят формальный характер без воспитательных усилий и прямых нравственных указаний. С незапамятных времен книги были «истинным путем», полным мудрости и нравственных наставлений. У нас на протяжении многих веков такой книгой была Библия.

Сегодняшние педагоги и критики расширили диапазон творческих способностей и масштабов литературной работы по сравнению с базовым уровнем обучения. Но вопрос в том, каким моральным ценностям следует учить. Должна ли она быть религиозной, демократической, гражданской, личной, моральной или универсальной.

Современные педагоги используют литературу в многомерном подходе для улучшения общества, развития поведения, навыков решения проблем и правильного отношения к социальным ситуациям. Можно сказать, что литература просто пропагандирует нравственную грамотность.

Литература в японской школе не выделяется как отдельный предмет. Она входит в курс родного языка в качестве одного из трех направлений – «чтения». С утверждением Нового образовательного стандарта ключевым понятием стало *«цутаэау тикара»* – «способность передавать и воспроизводить полученную

информацию». Совершенствование «*цутаэау тикара*» связано с улучшением «*ёму тикара*» («способность читать»).

«Способность читать» определяется следующим образом:

- способность уловить не только отдельную информацию, но понять весь текст и дать ему оценку;
- способность не только прочесть текст, но высказать свое мнение;
- способность понимать и анализировать не только литературные тексты, но схемы, таблицы, графики, диаграммы и т. д.

Ученику предлагают в виде схемы или таблицы изложить то, что он усвоил, и ответить на конкретные вопросы: указать место действия, объяснить ситуацию. Кроме того, в учебном плане постепенно увеличивается доля устных выступлений и презентаций.

Чтение вслух и повторение – важные элементы урока родного языка. С давних времён они являются неотъемлемой частью японского обучения.

Тесная связь между литературой и культурно-нравственным воспитанием и образованием составляет один из важнейших аспектов исследования при попытке выяснить социальную и политическую роль современной литературы в Японии. От Мэйдзи до Сёва форма и функции современной японской литературы в значительной степени развивались одновременно с созданием и расширением современного школьного образования [Васильева, 2015].

Нравственное воспитание направлено на воспитание японского гражданина, который никогда не утратит постоянного духа уважения к своим собратьям; кто будет реализовывать этот дух дома, в школе и в других реальных жизненных ситуациях в обществе, членом которого он является; кто стремится к созданию богатой

индивидуальности культуры и к развитию демократической нации и общества; и кто способен сделать добровольный вклад в мирное международное сообщество.

Для достижения этой цели в нравственном обучении в начальных школах ищется определённое содержание.

Содержание, которое связано с основными моделями поведения в повседневной жизни: обеспечение безопасности и сохранение здоровья; развитие самостоятельности; соблюдение хороших манер; содержание себя в порядке; улучшение окружающей среды; эффективное использование вещей и денег; осознание ценности времени.

Содержание, в основном связанное с «моральными чувствами и моральными суждениями»: уважение к личности других; самоконтроль и действие согласно своим убеждениям; свободное следование собственному суждению или желанию и ответственность за него; честность и искренность; любовь к справедливости и смелость; преодоление трудности для достижения верных целей; рефлексия, принятие советов от других и глубокое обдумывание поступков; уверенность в действии, без эгоизма; настороженность, вежливость и рвение; забота о животных и растениях; чистота разума.

Содержание нравственного воспитания для младших классов средней школы почти такое же, как и для начальных школ. Однако при рассмотрении этапов развития учащихся добавляются следующие задачи:

- формировать отношение к конструктивной критике;
- развивать взаимопонимание и уважение между полами;
- способствовать открытой и чистой дружбе между полами;
- воспитывать любовь к истине;

- побудить учеников задуматься о том, что такое истинное счастье, и искать его;
- помочь учащимся обогатить собственные чувства; помогать в понимании унаследованной культуры и способствовать культурному совершенствованию;
- учить учеников всегда помнить о человечности;
- обучать учеников мужественно бросать вызов злу;
- не иметь узкого единомыслия, но действовать с сознанием принадлежности к большому сообществу.

В старших классах средней школы «этика-гражданственность», созданная как новый предмет, предназначена для развития учащихся, знающих человеческие отношения в современном обществе, понимающих человечество и стремящихся к идеалу в жизни мира [Oshiba, 1961].

Школьные уроки литературы рассматриваются как средство нравственного воспитания. Существует общая основа того, что общество хочет. Важно, чтобы дети это знали.

Эта общая основа включает в себя успехи в учебе, принятие ответственных решений, заботу о других, вклад в жизнь общества, развитие социальных и личных навыков и развитие основного набора общих ценностей. Моральное воспитание или воспитание характера должно охватывать когнитивные, аффективные и поведенческие аспекты морали. Оно должно помочь учащимся понять основные ценности, принять их или придерживаться их в своей жизни.

К характеристикам детской литературы относятся, в частности, следующие.

- Литература предлагает фантастику и волшебство: детская литература полна персонажей, которые не являются реальными, но используются для создания мысленных образов у детей.

- Использование персонажей-животных: детям, в отличие от взрослых, нравятся персонажи-животные, книги для детей часто иллюстрируются, иногда широко, что редко используется в литературе для взрослых.

- Литература преподает уроки: эти уроки могут носить мифологический, философский, социологический или психологический характер.

- В книгах много диалогов, которые помогают детям улучшить свою речь.

- В ней простота и музыкальный язык: большинство сказок просты и сопровождаются песнями и повторениями.

Невозможно переоценить значение детской литературы в целом и как средства нравственного воспитания в частности. Некоторые из значений перечислены ниже.

- Литература помогает внедрить позитивное, личное, социальное и нравственное воспитание. У некоторых детей нет этих ценностей, и литература помогает развить их у детей. Через литературу детям можно привить важность образования и воспитания.

- Литература обогащает кругозор, помогает узнать больше о мире, в котором живет ребенок, поскольку он знает об ограниченном мире.

- Литература дает детям возможность узнать и научиться многому в жизни. Ребенок размышляет, обдумывает, думает и рассуждает о прочитанных рассказах. Например, если ребенок читает о другом ребенке, который страдает из-за того, что его родители мертвы, а его собственные живы, он учится и понимает определенные вещи. Он ценит тот факт, что его родители живы, и благодарит их за заботу.

- Это помогает ответить на вопросы «как» и «почему», которые обычно задают дети.

- Развивает у детей способности восприятия. С возрастом ребенок слушает и читает сказки, начинает рассуждать и

думать, как найти решение своих проблем. Когда ребенок много читает, он расширяет свой кругозор.

- Литература учит детей тому, что жизнь не стоит на месте; что вещи иногда меняются к лучшему или к худшему. Например, ребенку, выросшему в городе, может казаться, что все хорошо и везде так, как в городе. Детская литература помогает научить его тому, что везде и не всегда все одинаково. Это способствует творчеству, стимулируя воображение ребенка. Рассказывая детям истории и читая им тексты, мы помогаем ребенку воображать вещи вокруг себя. Детская литература погружает ребенка в среду чтения.

- Литература помогает разработать систему этических стандартов. В детской литературе детям внушают, что они растут в обществе, где много негатива. Например, когда ребенок видит, как мать наказывает своего ребенка по соседству за кражу или какой-либо другой проступок, это преподаёт ему нравственный урок. Он будет знать, что воровать нехорошо, и, если он ворует, его родители накажут его.

При исследовании системы морального воспитания в японских школах в рамках уроков литературы главным источником, по мнению Г. М. Васильевой, является курс «Дотоку Кёику». Как отмечает исследователь, в этом курсе внимание концентрируется на «24 моральных ценностях», восходящих к конфуцианскому трактату «24 рассказа о сыновней почтительности». Их объединяют в четыре направления:

- Отношение к себе: все люди свободны в своих взглядах, они должны жить в соответствии с возможностями и проявлять умеренность.
- Взаимоотношения с другими людьми: люди должны быть вежливыми и проявлять честность в общении с другими.

- Отношение к природе и к божественному началу: люди должны осознавать, чувствовать величие мира, роль природы и живых существ.
- Отношения внутри групп, с группами людей и с обществом в целом: люди должны сдерживать обещания, следовать правилам и иметь чувство общественного долга [Васильева, 215].

Главная роль в младшей школе отводится сказке. Литературная запись преданий и сказок в Японии имеет тысячелетнюю историю. Например, «Японские записи о чудесах и удивительных происшествиях» («*Нихон рёики*», VIII в.), «Стародавние повести» («*Кондзяку моногатари*», XI в.), «Рассказы, подслушанные в Удзи» («*Удзисюи моногата-ри*», XII в.). В 70-е гг. XVII в. сказки и детские рассказы с рисунками издавались в виде небольших книг в красной обложке. Они назывались «*акахон*». В XX веке фольклор был научно систематизирован. После Второй мировой войны возникает интерес к сказкам отдельных местностей. Растет популярность европейских сказок, которые переводятся на японский язык [Козачина, 2018].

По представлениям японцев, предназначением сказки является передача «послания». Китагава Кимико из Университета Просвещения Киото в работе «Сказка и воспитание» отмечает: «Через сказки передается то, что невозможно увидеть или узнать из книг по истории: сила предков, которая продолжает жить в этих сказках. Современный ребенок, читающий сказку, так или иначе, получает это послание. Несмотря на то, что сказки пришли из далекого прошлого, они заключают в себе ответы на проблемы современного японского общества. В этом смысле сказка является своего рода проводником в мир, который постепенно может оказаться забытым».

В средней школе переходят к более сложным произведениям: «Беги, Мелос!» Осаму Дадзай, «Каппа и

лягушка» Кусано Симбэи, «Летняя похоронная процессия» Ямакава Масао. В них преобладает социальная и историческая тематика. Особое место в программе отведено изучению «детских сказок» Миядзава Кэндзи: «Оцубэру и слон», «Красноголовый журавль и хризантемы», «В чаше» и др.

В классах гуманитарного направления старшей школы изучают памятники японской и зарубежной литературы. Однако редко можно встретить в школьной программе произведения классической японской литературы, такие как роман «Повесть о Гэндзи» (*Гэндзи-моногатари*, XI в.) или «Повесть о доме Тайра» (*Хэйкэ-моногатари*, XIII в.). Учителя полагают, что слишком сложный язык приводит к трудностям понимания.

Роман, который изучают все школьники, – «Сердце» («*Кокоро*», 1914) Нацумэ Сосэки. Слово «*кокоро*» может быть переведено и как «душа». Действие романа происходит на фоне перемен в японском обществе (модернизация страны, конфликт между западными ценностями и традиционными конфуцианскими добродетелями в Эпоху Мэйдзи). В программы большинства старших школ включены произведения авторов XX в.: «Ворота Расёмон», «В чаше» Акутагава Рюноскэ, «Записки о горной луне» Накадзима Ацуси, «Лимон» Кадзии Мотодзиро, романы Мураками Харуки.

В «Новый курс обучения» внесено дополнение: «Наряду с тем, что ребенок, читая, постигает основную мысль и авторскую идею, он должен получать удовольствие от чтения».

Практически все литературные произведения (рассказы и стихотворения), включенные в современные учебники японского языка для использования в рамках школьных уроков чтения, взяты из книг, опубликованных как произведения детской литературы. В некоторых случаях

издания, встречающиеся в школьных учебниках, могут незначительно отличаться от оригиналов. Причем авторство может быть как японским, так и зарубежным. Среди основных можно отметить:

1. «Лягушка и жаба – друзья» (Написано Арнольдом Лобелем / Перевод Таку Мики), 1972 г. В этот том входят такие рассказы, как «Отэгами» (Письмо) с трогательными изображениями дружбы между Мастером Жабой и Мастером Лягушка. В этой серии издано еще несколько книг.

2. «*Хирогару котоба сёгаку кокуго ити, гэ*» (Распространение слов японского языка для первого года начальной школы, том 2). Кёйку Сүппан, 2011.

3. «*Atarashii kokugo ni, jo*» (Новый учебник японского языка для второго года начальной школы, т. 1). Токио Сёсэки, 2011.

Японское нравственное воспитание можно охарактеризовать как воспитание «кокоро» и развитие характера, вытекающее из этики добродетели. Оно направлено на преодоление «эгоистического индивидуализма» посредством взаимной и взаимозависимой моральной ответственности, основанной на «ответственной взаимосвязанности» [Li Z, 2017, p. 844 – 848].

ЛИТЕРАТУРА

1. **Волкова, Н. В.** Гражданская активность как зеркало политических, духовных и культурных ценностей общества / Н. В. Волкова, Л. А. Гусева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – URL: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=10681> (дата обращения: 20.01.2023).
2. **Васильева, Г. М.** Путь души к «Отечеству знаний»: литература в японской системе воспитания / Г. М. Васильева. – Текст :

- непосредственный // Вестник музыкальной науки. – 2015. – № 4 (10). – С. 68–73.
3. **Козачина, А. В.** Национальная модель интерпретации концепта «жизнь» в японском педагогическом дискурсе (на материале «курса морального воспитания») / А. В. Козачина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2018. – С. 24–32.
 4. **Bolton, K. H.** Moral Education in Japan The Coming of a New Dawn, Abe's New Moral Education / K. H. Bolton. – Текст : электронный // Department of Culture Studies and Oriental Languages (IKOS). UNIVERSITETET I OSLO. – 2015. – URL: <http://www.duo.uio.no/> (дата обращения: 20.01.2023).
 5. **Jacoby, C.** Moral Values Education: Characterizing Japan and Norway's Primary School Curriculum: Master Thesis. Master of Philosophy in Comparative and International Education / C. Jacoby. – Текст : электронный // Institute for Educational Research. Faculty of Education. UNIVERSITETET I OSLO, November, 2006. – URL: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30988/CaraxJacobypdf?sequence=1> (дата обращения: 20.01.2023).
 6. **Li, Zh.** Study on the Strategies of Japanese Literature Teaching Assisted by the Network Optimization in the Information Age / Zh. Li. – Текст : непосредственный // 7th International Conference on Education, Management, Information and Computer Science (ICEMC 2017). Advances in Computer Science Research (ACSR). – Volume 73. – P. 844–848.
 7. **Oshiba, M.** Moral Education in Japan / M. Oshiba. – Текст : непосредственный // The School Review. – 1961. – Vol. 69. – No. 2. – P. 227–244.
 8. **Officialization of Moral Education, towards a class with a propensity for aligning mind.** // Sankei News. – 07.02.2015. – URL: <http://www.sankei.com/column/news/150207/clm1502070001> (дата обращения: 20.01.2023). – Текст : электронный

Л. Кирилова, В. Николова

Литература и киноискусство Как способ познания и восприятия японской культуры

Аннотация: *В статье рассмотрен процесс взаимодействия литературы и кино в процессе обучения японскому языку и японской культуре в филологическом направлении. В работе описано применения художественных текстов и их переводов с японского языка на болгарский, а также экранизированных адаптаций этих произведений на японском языке в процессе усвоения культурных особенностей и традиций Японии.*

Ключевые слова: *японская литература, межкультурная коммуникация, инокультурное обучение.*

L. Kirilova, V. Nikolova

Literature and cinema as a way of cognition and perception of the Japanese culture

Abstract: *The paper focuses on the issue of incorporating literature and cinema as a means of intercultural communication into university classes on Japanese language and culture. The study describes how parsing literary texts translated from Japanese into Bulgarian and watching film adaptations can help students in the process of mastering the cultural characteristics and traditions of Japan.*

Keywords: *Japanese literature, intercultural communication, intercultural learning.*

Введение

Цель данной работы заключается в описании новой технологии при обучении японскому языку и культуре во взаимодействии японской и болгарской культур. При этом «культуры выступают как ценностно равнозначные, что обеспечивает не только постижение иной культуры, но и осознание, переосмысление студентом культуры родной» [Межкультурное образование в вузе: лингводидактические

стратегии и практики, 2020, с. 10]. Авторы разработали технологию применения художественных японских текстов и их переводов с японского языка на болгарский, а также экранизированных адаптаций этих произведений на японском языке для изучения культурных особенностей и традиций Японии. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью совершенствования технологий межкультурного образования, решением задач «сознательного образования», которое требует постоянного изучения «потребностей как общества, так и отдельной личности для адаптации и оптимизации учебного процесса» [Петкова, Николова, 2020, с. 198–199].

В процессе межкультурной коммуникации недостаточно знания только иностранного языка. В связи с этим в процессе обучения японскому языку необходимо взаимодействие «контактирующих языковых и концептуальных систем участников коммуникации – представителей двух лингвосоциумов» [Тарева, 2021, с. 41]. Восприимчивость обучающегося к языку и культуре значительно возрастает при знакомстве с литературой и киноискусством изучаемой культуры. «Литература и кино – два культурных феномена, не только мирно сосуществующих, но и взаимодополняющих друг друга на протяжении уже более ста лет» [Карслидис, 2016, с. 87].

Кафедра японистики Софийского университета имени Святого Климента Охридского (Болгария), уделяя значительное внимание роли литературных текстов и кинофильмов в межкультурном обучении, разработала дисциплину «Письменный текст и визуальный образ сквозь призму японского мировоззрения». Этот учебный курс является междисциплинарным, что весьма востребовано в современном образовательном пространстве [Тарева, 2022, с. 279]. Дисциплина является элективной и предназначена, в основном, для студентов 3-го курса бакалавриата,

обучающихся по программе «Японистика». При этом возможно посещение этой дисциплины студентами магистерской программы «Японистика: общество и культура». Целью освоения этой дисциплины является развитие межкультурно ориентированной личности в процессе взаимодействия языковых и концептуальных систем японских и болгарских участников коммуникации посредством художественных текстов и кинодискурса (подробнее о значении термина «кинодискурс» см. [Буландо, 2020]). В ходе освоения этой дисциплины студенты изучают литературные тексты на японском языке и в переводах на болгарский язык, а также их экранизации в кинематографе. Художественное повествование и сопереживания героям позволяют обучающимся глубже соприкоснуться с различными составляющими японской культуры.

Критерии отбора произведений (литературных и кинематографических)

Помимо общепринятых критериев отбора учебных материалов [Лебединова, 2020, с. 137–138] мы руководствуемся следующими критериями:

- 1) автор художественного литературного произведения широко известен;
- 2) произведение способствует раскрытию японского характера и этнопсихологии;
- 3) имеется перевод литературного произведения на болгарский язык, причем переводчики всех отобранных произведений должны быть разными;

В список авторов, включенных в курс обучения по предмету в учебные 2020–2021 и 2022–2023 годы вошли следующие произведения (авторы) и соответствующие киноадаптации (Табл.1).

Табл. 1. Произведения, отобранные для изучения в 2020–2021 и 2022–2023 уч. гг.

Автор	Худ. произв. (яп.яз., рус.яз.)	Худ. произв. (болг.яз.)	Переводчик	Фильм на яп.яз.	Режиссер
Мисима Юкио 三島由紀夫 (1925–1970)	憂国 Патриотизм 1961	Отдаденост 2020	Коллектив	憂国 1966	Мисима Юкио
Мисима Юкио 三島由紀夫 (1925–1970)	金閣寺 Золотой храм 1956	Златния храм 1990 (1-е изд.); 2005 (2-ое изд.)	Дора Барова	金閣寺 1976	Такабаяси Ёити
Огава Ёко 大川洋子 (р. 1962)	博士の愛した数式 2004 Домработница и профессор / Любимое уравнение профессора	Любимата формула на профессора 2017	Маргарита Укэгава	博士の愛した数式 2006	Коидзуми Такаси
Абэ Кобо 安部公房 (1924–1993)	砂の女 Женщина в песках 1962	Жената в пясъците 1993	Дора Барова	砂の女 1964	Тэсигахара Хироси
Акутагава Рюноске 芥川龍之介 (1892–1927)	藪の中 1922 В чаше 羅生門 1915 Ворота Расёмон	В гьсталака 1980 Врата Рашомон 1979	Силвия Попова-Милева	羅生門 1950	Куросава Акира

Кавабата Ясунари 川端康成 (1899– 1972)	雪国 1935-11937; 1947 Снежная страна	Снежная страна 1977	Бойка Цигова	雪国 1957	Тойода Сиро
Эндо Сюсаку 遠藤周作 (1923– 1996)	沈黙 1966 Молчание	Мълчание 2017	Маргарита Укэгава	Silence 2016	Мартин Скорсезе

Выбор фильма «Молчание» не японского режиссера обусловлен тем, что этот кинофильм погружает зрителя в визуальное повествование, которое, насколько это возможно, приближается к реальным событиям. Обилие декораций, одежды, аксессуаров и профессионализм в их проработке, а также качественные видеоряд и звук, великолепная актерская игра погружают зрителя в историю гонений на христиан в Японии в XVII веке. Также данный фильм добавляет еще один слой в интерпретации и восприятии произведений японской культуры зарубежом.

*Технология работы с одним произведением
(литературным и фильмом)*

В рамках дисциплины рассматриваются 6–7 отобранных художественных произведения и их экранизации. Студентам необходимо:

1) прочитать соответствующее произведение до занятия преимущественно на болгарском языке, по возможности сравнивая с японским оригиналом (на курс могут записаться и студенты других специальностей; при этом отрывок произведения непременно рассматривается на занятии на японском языке в сопоставлении с болгарским переводом);

2) проанализировать и обсудить на занятиях произведение, дискуссия ведется на болгарском языке;

3) посмотреть в аудитории его визуальное воплощение – экранизацию;

4) проанализировать и обсудить после просмотра на занятиях как литературные приемы, кино-приемы, так и их воздействие на читателя и зрителя.

В процессе реализации элективного курса на бакалавриате мы рассматриваем работы, указанные в Табл. 1. Во время обсуждения мы подводим студентов к формулировке следующих тем:

1. СобираТЕЛЬНЫЙ образ храма: пределы реальности и мистика («Золотой храм»).

2. Моральные устои и ценности человека («Женщина в песках»).

3. Признание хорошего и конструктивного примера как элемента человеческого прогресса («Домработница и профессор»).

4. Градация «Я» («Ворота Расёмон» и «В чаше»).

5. Концепция идола в художественном произведении и его киноадаптация («Молчание»).

6. Место человека в видимом и невидимом («Патриотизм»).

7. Идея долга и нравственности в художественном произведении и его киноадаптации («Снежная страна»).

Магистрантам программы «Японистика: общество и культура» предлагаются дополнительные тема и задание. Тема – «Выбор и решения в жизни», задание – найти общее или отличия во всех изучаемых произведениях, как литературных, так и кинематографических.

Темы предлагаются студентам в качестве плана занятий до начала курса, в процессе прочтения, просмотра и дискуссий формулировка тем может быть изменена в

зависимости от того, кто что видит в самом произведении и/или экранизации.

Контроль за освоением дисциплины

Текущий контроль успеваемости осуществляется по активности на занятиях, по результатам обсуждения. Промежуточная аттестация осуществляется по оцениванию видеоролика, который является результатом групповой работы.

Обучающиеся разделяются на группы по количеству изучаемых произведений. Каждая группа подготавливает видеоролик: чтение наиболее понравившегося отрывка из текста рассматриваемого произведения, поясняет свою часть и анализирует, как представлен данный отрывок в киноадаптации.

Результаты освоения дисциплины

Теоретические:

1. Понимание перевода как вида межкультурной коммуникации.
2. Знакомство с основами кинематографии.
3. Представление о взаимодействии литературы и кинематографии.

Практические:

4. Знакомство с конкретными образцами литературы и кинематографии, отражающими культуру и историю Японии.
5. Более глубокое понимание культуры Японии.
6. Повышение мотивации в более глубоком изучении японской культуры посредством чтения японских художественных произведений, их переводов, культурологического анализа японских фильмов.

7. Ознакомление с работой разных переводчиков и их умением передать дух и атмосферу текста оригинала и язык соответствующего автора.

8. Развивает умение критического мышления через чтение и восприятие, понимание текста, ведение дискуссий.

Заключение

Подводя итоги, можем подчеркнуть, что использование диалога кино и литературы в процессе межкультурного обучения является актуальным, отвечает современным вызовам в процессе обучения японскому языку и культуре [Петкова, Николова, Кирилова, 2022]. Предложенная нами методика может быть применима к различным парам иностранных языков и культур, дополняться третьими языками и культурами.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Буландо, Р. И.** К проблеме разграничения понятий «кинодискурс», «кинотекст», «кинонарратив» в русскоязычном научном дискурсе / Р. И. Буландо. – Текст : непосредственный // Научный старт – 2020 : сборник статей магистрантов и аспирантов / Редкол. : Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева, И. В. Макарова, Л. А. Борботько. – Москва : Языки Народов Мира, 2020. – С. 29–33.
2. **Карслидис, О. О.** Модификация современной литературы «трансгеном» кино / О. О. Карслидис. – Текст : непосредственный // Артикульт. – 2016. – № 3 (23). – С. 87–96.
3. **Лебединова, А. С.** Критерии отбора аниме и манга для занятий по японскому языку в языковом вузе / А. С. Лебединова. – Текст : непосредственный // Педагогический дискурс: качество речи учителя : материалы II Всерос. конф. (Москва, 27–29 мая 2020) / редкол. : Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова, С. А. Герасимова, И. В. Макарова; под общ. ред. Л. Г. Викуловой. – Москва : Языки Народов Мира, 2020. – С. 136–140. – EDN QEDYYK.
4. **Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики** / Е. Г. Тарева, А. В. Анненкова, О. А. Гаврилюк, Е. С. Дикова [и др.]; под ред. Е. Г. Таревой. –

Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. – 272 с. – ISBN 978-5-4469-1737-2. – EDN JRGICT. – Текст : непосредственный.

5. **Петкова, Г. Р.** Вызовы 20-х годов XXI века в процессе обучения японскому языку и культуре (на примере совместной работы преподавателей и студентов кафедры японистики Софийского университета, Болгария) / Г. Р. Петкова, В. В. Николова, Л. И. Кирилова. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы 4-й международной научно-практической конференции (Москва, 10–12 марта 2022) / под общ. ред. Л. Т. Нечаевой; редкол. : В. А. Савинская, В. А. Федянина. – Москва : Ключ-С, 2022. – Вып. 24. – С. 211–220.
6. **Петкова, Г. Р.** «Сознательное образование» в практике: применение новой образовательной философии при организации и обучении японского языка в Вузе / Г. Р. Петкова, В. В. Николова. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы 2-ой международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 марта 2020). / под общ. ред. Л. Т. Нечаевой. – Москва : Ключ-С, 2020. – Вып. 21 – С. 198–205.
7. **Тарева, Е. Г.** Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы : сборник научных статей / отв. ред. : Л. Г. Викулова, А. А. Колесников. – Москва : Языки Народов Мира, 2021. – С. 34–44. – EDN WWXSJW.
8. **Тарева, Е. Г.** Полиподходность и междисциплинарность – *perpetum mobile* развития лингводидактики / Е. Г. Тарева, Б. В. Тарев, Е. А. Савкина. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274–291. – DOI 10.17223/19996195/57/14. – EDN RCTWKO.

А. С. Коваленко

Элемент геймификации «боевой пропуск» как способ повысить мотивацию

Аннотация: Данная статья посвящена применению элементов геймификации «боевой пропуск» в процессе обучения японскому языку. В статье подробно описываются этапы реализации применения игротехники. Результат апробации показывает повышение мотивации к учебе. Применение игротехники благоприятно влияет на формирование привычки учиться, что актуально для всех курсов.

Ключевые слова: геймификация, игротехника, мотивация, японский язык.

A. S. Kovalenko

The gamification element “Battle Pass” as a method to increase learners’ motivation

Abstract: This paper focuses on the application of “Battle Pass” gamification elements in the process of teaching the Japanese language, describing in detail the implementation stages of this game technique. The evaluation results show an increase in students’ motivation to study, proving that the use of the game technique has a beneficial effect on the formation of learning habits, which is relevant for students of all learning levels.

Key words: gamification, game technique, motivation, the Japanese language.

Согласно мнению А. Л. Бердичевского, Е. Г. Таревой и Н. В. Языковой, основная функция современного учителя иностранного языка – методическая, т.е. владение методической компетенцией, которая заключается в «...готовности и способности эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения иностранному языку, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетенции,

образованием, воспитанием и развитием учащихся» [Бердичевский, 2021].

Мы поддерживаем мнение Е. И. Черкашиной о том, что в настоящее время учитель иностранного языка «...должен освоить междисциплинарное, разноаспектное и интегрированное знание...» и применять полученные знания для того, чтобы добиваться положительных результатов [Черкашина, 2012].

В период, когда внедрение инновационных подходов приобретает особую популярность, возникает необходимость возвращения «новой касты» педагогов, готовых создавать, внедрять и распространять образовательные инновации [Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики, 2020, с. 243].

Мы считаем, что современный учитель иностранного языка должен черпать вдохновение для выполнения своей деятельности из реалий современного окружающего его и обучающихся мира.

Говоря о современных технологиях, мы не можем не упомянуть разработку языкового портфеля по японскому языку, т. к. одна из функций языкового портфеля – это осмысление собственного прогресса в изучении иностранного языка [Федянина, 2021], и предлагаемая нами в данной статье технология «боевой пропуск» фактически выполняет ту же функцию.

Современный мир представлен поколениями Альфа и Зет, выросшими в эпоху цифровизации и с малых лет пользующимися гаджетами и всеми благами цифровых технологий. Кроме того, из-за резкого перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией, роль цифровизации в процессе обучения возросла, что можно отнести к «позитивному научному смыслу, несмотря на пагубные воздействия» [Тарева, 2021, с. 95]. В связи с этим

познавательная деятельность современных студентов активизируется преимущественно при помощи Интернет-технологий [Мызникова, 2017]. Так, например, А. В. Савинская считает, что использование сети Интернет помогает в процессе обучения японскому языку «справиться с заданием тем, у кого возникают трудности с монологическим выступлением из-за несформированности навыка говорения на русском языке, отсутствия знаний и личного опыта по той или иной проблеме» [Савинская, 2016, с. 193].

Из-за столь резкого изменения среды, в которой происходит процесс обучения, значительно снизилась мотивация обучающихся. Одним из механизмов активизации вовлеченности и мотивации к учебе может являться метод геймификации образовательного процесса, т. е. применение игротехники.

Целью данной статьи является описать опыт применения технологии «боевой пропуск» как элемента геймификации в процессе обучения японскому языку.

Мы провели опрос среди студентов разных ВУЗов России, обучающихся на 1–3 курсах на различных специальностях и получили следующие результаты:

- Более 75% опрошенных играют в компьютерные игры.
- Более 55% опрошенных знают о системе «боевой пропуск».

- Около 50% опрошенных используют систему «боевой пропуск». Отрицательный ответ на данный вопрос связан с тем, что в компьютерных играх существует два вида «Боевого пропуска» – бесплатный и платный, многие не хотят пользоваться платными услугами.

- Более 50% опрошенных проявили интерес к тому, как система «боевой пропуск» может быть использована в процессе обучения, и предположили, что это действительно может повысить мотивацию учиться.

Данные опроса и последующая апробация подтвердили актуальность применения технологии «боевой пропуск» в процессе обучения.

Термин «gamification» – «геймификация», впервые использованный в 2002 г. Н. Пеллингом, американским программистом и изобретателем, в отечественной педагогике является относительно новым понятием.

По определению Кевина Вербаха, профессора права Пенсильванского университета, под геймификацией понимается применение приемов, характерных для компьютерных игр, в неигровых процессах [Гольцева, 2021].

К 2010 г. использование элементов геймификации распространилось на различные сферы жизнедеятельности, в том числе и образование. Это выражается в использовании видеоигр и веб-приложений в учебно-воспитательном процессе.

Иными словами, изменился окружающий мир, став цифровым, изменились и привычные игры – вот в чем отличие геймификации от игровых методов обучения, которые применялись в методике преподавания еще со времен Л. С. Выготского.

Процессу геймификации присущи следующие принципы: принцип мотивации, принцип неожиданных открытий и поощрений, принцип статуса и принцип вознаграждения [Гольцева, 2021].

Что же такое «боевой пропуск» или Battle Pass (англ.)? «Боевой пропуск» – модель монетизации компьютерных игр, предоставляющая дополнительный контент игры, как правило через систему уровней, и награждающая игроков внутриигровыми предметами за игру и выполнение определённых испытаний [Википедия].

Полученный боевой пропуск предлагает игроку ряд уровней с наградами; получая очки опыта, игрок

разблокирует уровни и получает предлагаемые за них награды. Наиболее привлекательные награды даются за последние уровни, что позволяет игрокам использовать их в игре для подчёркивания своего статуса [Википедия].

Мы взяли принципы и технологию «боевого пропуска» и наложили их на процесс обучения. Апробация происходила на практических занятиях по японскому языку, но данный элемент геймификации можно применять к любым дисциплинам, не только практическим, но и теоретическим.

Технология представляет собой ряд заданий для студентов, которые они должны выполнять на протяжении 5 недель. За выполненные задания студенты получают «очки опыта», которые в последствии могут обменять на «призовые купоны».

Данные задания не являлись для студентов чем-то новым – это были рутинные задания, которые студенты выполняют на протяжении учебного семестра, т. е. у студентов не было сверх нагрузки. Это были такие задания как:

- сдать определенное количество домашних заданий в срок;
- получить определенное количество баллов за написание контрольной работы / выполнение домашнего задания / аудирования / теста;
- и т. п.

Гибкость данной системы состоит в том, что задания могут решать множество трудностей как методических, так и педагогических. Например, одним из заданий в нашем случае было «приходить на занятие вовремя», и в результате студенты перестали опаздывать, по крайней мере на период проведения «боевого пропуска». Таким образом, преподаватель исходя из своих нужд, может сформировать задания релевантные процессу обучения.

«Призовые Купоны» – это возможность повысить свои баллы за семестр. Например, в нашем варианте выдавались

следующие «купоны»: повышение балла за одну из контрольных, написанных в этом семестре, возможность сдать просроченное домашнее задание, возможность написать пропущенную без уважительной причины контрольную работу.

Апробация происходила целенаправленно в ноябре-декабре. Мы хотели дать студентам возможность скорректировать свои баллы перед концом семестра. Кроме того, стремились повысить их мотивацию учиться, ведь в последние месяцы семестра уровень мотивации явно снижается из-за накопленной усталости и предвкушения каникул.

Данную технологию также можно применять и в начале семестра, особенно с младшими курсами – это поможет сформировать привычку учиться, выполнять домашние задания; поможет быть собранным и ответственным в начале процесса обучения и наименее болезненно перейти из состояния «школьник-абитуриент» в состояние «студент».

При разработке данной технологии мы рекомендуем придерживаться следующих принципов:

- Закладывать в систему больше «очков опыта», т. е., если у вас 10 уровней, каждый уровень – это 100 «очков опыта», то необходимо заложить в ранжирование заданий лучше 1200, а не 1000 «очков». Таким образом, у студентов будет больше шансов собрать награды последних уровней.

- Отводить на технологию не более 5 недель, т.к. при более долгом сроке проведения мотивация и интерес студентов скорее всего снизится и данная технология перейдет в разряд рутины и потеряет свою актуальность.

- Давать посильные задания – все студенты должны иметь возможность их выполнять. Кроме того, мы рекомендуем включать в задания рутинную работу, и не

добавлять новых заданий, чтобы не перегрузить обучающихся.

- Оставлять возможность не участвовать в «боевом пропуске» – студент должен сам решать, нужно ему это или нет. Этот принцип опять же направлен на избежание чрезмерной нагрузки.

Для ведения статистики мы использовать таблицы в Microsoft Excel со свободным доступом. Студенты сами вносили свои достижения, позже преподаватель сверял данные и «выдавал» купон.

После проведения апробации мы получили положительные отзывы со стороны студентов и планируем в дальнейшем предпринять попытку внедрить в процесс обучения иные технологии из компьютерных игр, чтобы повысить мотивацию студентов и сформировать привычку учиться.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бердичевский, А. Л.** Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова. – Москва : ФЛИНТА, 2021. – 48 с. – ISBN 978-5-9765-4582-3. – Текст : непосредственный. – EDN BRMPHL.
2. **Википедия** : сайт. – 2001–2023. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Боевой_пропуск (дата обращения: 30.04.2023). – Текст : электронный.
3. **Гольцова, Т. А.**, Использование средств геймофикации в процессе обучения иностранным языкам / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – №1 (118). – С. 81–89. – DOI 10.20323/1813-145X-2021-1-118-81-89
4. **Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики** / Е. Г. Тарева, А. В. Анненкова, О. А. Гаврилюк, Е. С. Дикова [и др.]; под ред. Е. Г. Таревой. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. – 272 с. – ISBN 978-5-4469-1737-2. – Текст : непосредственный. – EDN JRGICT.
5. **Мызникова, В. В.** Использование ON-LINE ресурсов на уроках японского языка / В. В. Мызникова. – Текст : непосредственный //

- Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы : сборник научных статей и докладов XI Всероссийской научно-практической конференции, Владивосток, 12 мая 2017 года / ред. : Т. Н. Шурухина, Е. В. Глухих, Е. Н. Марагина. – Владивосток : Дальневосточный федеральный университет, 2017. – С. 122–125. – EDN YLETRO.
6. **Савинская, А. В.** К вопросу о повышении мотивации при обучении монологической речи на японском языке / А. В. Савинская. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы научно-методической конференции, Москва, 23–24 октября 2015 года / под ред. Л. Т. Нечаевой. – Москва : Ключ-С, 2016. – Выпуск 14. – С. 192–200. – EDN GIUGXA.
 7. **Тарева, Е. Г.** Сопоставительный анализ национальных систем уровней владения иностранным языком в аспекте унификации и вариативности / Е. Г. Тарева, А. В. Деркач. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 3 (43). – С. 95–104. – DOI 10.25688/2076-913X.2021.43.3.09. – EDN SLYZLF.
 8. **Федянина В. А.** Проектирование языкового портфеля для изучающих японский язык (Уровни А1 и А2) / В. А. Федянина, А. В. Деркач, М. Н. Мизгулина. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 4 (44). – С. 92–100. – DOI 10.25688/2076-913X.2021.43.3.09. – EDN MDELHR.
 9. **Черкашина, Е. И.** Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка / Е. И. Черкашина. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5 (120). – С. 58–64. – EDN PBKKEJ.

Н. В. Кутафьева

**Маркер эвиденциальности らしい расий с
лингвокультурологической точки зрения в
преподавании японского языка**

Аннотация: Данная статья посвящена анализу маркера эвиденциальности расий в японском языке с точки зрения лингвокультурологии. Особое внимание уделяется пониманию категории эвиденциальности в российских и японских учебных пособиях и справочниках. Наличие ссылки на источник информации, с одной стороны, предназначено для убеждения собеседника в достоверности информации, а с другой стороны, в отсутствии у говорящего ответственности за передаваемую информацию.

Ключевые слова: японский язык, категория эвиденциальности, маркер, лингвокультурология.

N. V. Kutafeva

**The linguocultral perspective on the evidenciality marker らしい
'rashii' in teaching the Japanese language**

Abstract: This study provides the analysis of the evidentiality marker 'rashii' in Japanese from a cultural linguistic perspective. Particular attention is paid to understanding the category of evidentiality in Russian and Japanese linguistic literature. References to the source of information, on the one hand, are intended to convince the interlocutor of the reliability of the information transmitted, and on the other hand, take off the responsibility from the speaker.

Keywords: the Japanese language, the category of evidentiality, marker, linguoculturology.

Категория эвиденциальности имеет широкое распространение в языках мира. Так, согласно данным А. Айхенвальд, полученным на основе анализа пятисот языков, грамматический способ выражения эвиденциальности встречается в каждом четвертом языке

[Aikhenvald, 2004]. После выхода в 2007 г. сборника «Эвиденциальность в языках Европы и Азии» под редакцией В. С. Храковского термин «эвиденциальность» получает широкое распространение в российских научных работах [Эвиденциальность в языках Европы и Азии, 2007]. На материале японского языка исследованием данного явления занимался В. М. Алпатов [Алпатов, 2007]. Японские лингвисты в своих работах связывают категории эвиденциальности и модальности и предлагают различные термины: наклонение достоверности [Тэмура, 1984], модальность суждения (заключения) [Нитта, 2000], наклонение осведомленности [Морияма, 1989].

Категория эвиденциальности – это сложное явление, которое разные лингвисты понимают по-разному. Так, В. А. Плунгян указывает следующие значения эвиденциальности: указание на источник сведений о ситуации, личное наблюдение описываемых событий, «снятие» с себя ответственности за достоверность сообщаемой информации, «пересказывательное наклонение», цитатив, «заглазность», инферентивное значение (по результату), адмиратив, сомнение, предположение, визуальные, прочие сенсорные и «эндофорические» источники информации, презумптив, «общие истины» [Плунгян, 2000, с. 321].

В. М. Алпатов считает, что категория эвиденциальности означает, что говорящий судит о некотором событии не на основании объективных данных, а с чужих слов или по косвенным признакам [Алпатов, 2007].

И. И. Хафизова и Э. К. Хабибуллина считают, что категория эвиденциальности, указывая на способ получения информации (прямой или косвенный), также выражает и степень достоверности этой информации. [Хафизова, Хабибуллина, 2022].

В японском языке существуют как синтетические, так и аналитические маркеры эвиденциальности. Одним из аналитических маркеров является маркер *らしい* *расий*.

Целью данной работы является рассмотрение маркера *らしい* *расий* с точки зрения лингвокультурологии.

На занятиях по японскому языку следует помнить о существовании связи национально-культурной специфики речевого поведения с грамматикой, в частности, со специализированными грамматическими категориями, к которым, на наш взгляд, относится категория эвиденциальности. Если сравнивать русский и японский язык, то русский язык более категоричный по сравнению с японским языком. Категория эвиденциальности в русском языке существует, однако она часто используется в официальной речи в значении пересказывательности. Например, как отметил в своей речи премьер-министр и т.д. В обыденной речи выражение неуверенности, предположения не приветствуется, свое мнение, заключение, вывод русские высказывают напрямую, без обиняков, в отличие от японцев. Японская культура – это культура молчания, в которой не принято высказывать свое мнение, и там, где оно требуется, японец лучше промолчит. Если этого невозможно избежать, японец будет использовать различные маркеры, выражающие неуверенность, предположение.

Далее, категория эвиденциальности связана с языковой картиной мира. Однако, поскольку языковые картины мира русских и японцев различаются, на занятиях по японскому языку следует уделить особое внимание изучению и правильному использованию маркеров эвиденциальности. Насколько важной эта категория является для японцев, говорит тот факт, что изучение маркеров эвиденциальности в неапоноязычной аудитории начинается уже на начальном этапе обучения японскому языку.

В российских учебниках и грамматиках маркерам эвиденциальности посвящены соответствующие разделы (как правило, без упоминания данного термина).

Так, в учебнике японского языка под редакцией И. В. Головнина указано, что маркер *らしい расий* после глаголов, прилагательных или существительных в роли сказуемого используется в тех случаях, когда предположение высказывается на основе не вполне определенных объективных признаков, или же на основе сведений, поступивших со стороны (на которые говорящий не ссылается), *らしい расий* передает большие колебания, чем *よう ё*: Здесь же упоминается о лексикализованных сочетаниях существительных с суффиксом *らしい расий* типа *女らしい оннарасий* «женственный», *男らしい отокорасий* «мужественный», *子供らしい кодоморасий* «ребяческий» [Учебник японского языка, 1973, с. 197–198].

В «Грамматике современного японского языка» И. В. Головнина маркер *らしい расий* рассматривается в разделе служебных слов, подчеркивающих проблематичность сообщения, недостоверность высказывания, т.е. выражающих модальность возможности, а не необходимости (с точки зрения субъекта языкоречи) [Головнин, 1986, с. 290].

В учебнике «Японский язык для продолжающих» Л. Т. Нечаевой указано, что конструкция: 3-я основа глагола + *らしい расий* выражает предположение, основанное на услышанной от кого-либо информации [Нечаева, 1994, с. 136].

В «Практической грамматике японского языка» Б. П. Лаврентьева маркер *らしい расий* описывается в разделе связок. Обращается внимание на то, что *らしい расий* выражает предположение, основанное как на собственных наблюдениях, так и на сведениях, полученных от других. При этом говорящий не берет на себя

ответственности за достоверность высказывания в отличие от ようだ *ë*: *da*, которое, хотя и с оговоркой, выражает предположение говорящего [Лаврентьев, 2002, с. 246]

В «Теоретической грамматике японского языка» приводятся следующие значения форм с маркером らしい *расий*: указывается на информацию, полученную тем или иным путем извне, начиная от книжной или газетной информации и заканчивая слухами. らしい *расий* может рассматриваться как показатель суждения, не основанного на непосредственном наблюдении; в этом случае говорящий приходит к некоторому выводу по косвенным данным. Еще одно значение форм с らしい *расий* – пересказывательное. В результате в монографии делается вывод о том, что らしい *расий* – наиболее общий по значению показатель эвиденциальности, значение которого уточняется в контексте [Алпатов, 2008, с. 410–413].

Обратимся к японским учебникам и справочникам. Примеры, далее приведенные в тексте статьи, взяты из сборника упражнений для начинающих [Сёкю: нихонго, 1984], японского грамматического справочника [Нихонго. Тёкусэцухо:-дэ осиеру, 2010] и японского интернет-сайта [Словарь Goo. URL: <https://dictionary.goo.ne.jp>].

В методическом пособии к учебнику для начинающих Токийского университета иностранных языков указано, что маркер らしい *расий* присоединяется к глаголам, предикативным прилагательным, основе полупредикативных прилагательных и существительным в функции сказуемого. При этом отмечаются следующие случаи.

1. Предположение (вывод) делается и на основе услышанного, и на основе увиденного. Например, некто услышал, что кто-то говорил, что еда невкусная, посмотрел и увидел, что действительно после вечеринки осталось много еды:

あの料理はまずいらしいです。 *Ано рё:ри ва мадзуй расий дэсу*. «Эта еда, похоже, невкусная».

Далее приводится основание для подобного заключения.

だれも食べていません。 *Дарэ мо табэтэ имасэн*. «Никто не ест».

2. Предположение (вывод) делается на основе услышанного. Например, учитель сказал, что следующий экзамен будет легким, и я думаю также:

今度の試験はやさしいと先生が言いました。私もそう思います。 *Кондо-но сикэн ва ясасий то сэнсэй-га шимасита*. *Ватаси мо со: омоимасу*. «Учитель сказал: «Следующий экзамен будет легким». И я также думаю».

今度の試験はやさしいらしいです。 *Кондо-но сикэн ва ясасий расий дэсу*. «Следующий экзамен, вероятно, будет легким».

3. Предположение (вывод) делается на основе анализа увиденного:

マリアさんはいつも高そうなハンドバッグや時計をしています。 *Мариа-сан ва шүмо такасо:на хандобаггу-я токэй-о ситэ имасу*. «Мария всегда носит дорогие сумки и часы».

マリアさんは金持ちらしいです。 *Мариа-сан ва канэмоти расий дэсу*. «Похоже, Мария богатая».

4. Предположение (вывод) делается на основе анализа происходящего:

みんなその仕事をやりたがりません。楽ではありません。 *Минна соно сигото-о яритагарисэн*. *Раку дэ ва аримасэн*. «Никто не хочет делать эту работу. Она нелегкая».

その仕事は楽ではないらしいです。 *Соно сигото ва раку дэ ва най расий дэсу*. «Похоже, эта работа нелегкая» [Нихонго. Тёкусэцухо:-дэ осиеру, 2010, с. 460].

В японском Интернет-словаре Goо значения *らしい расий* описываются следующим образом.

1. Указывает на предположение, имеющее основание или причину.

台風が接近しているらしく、風雨が強まってきた。 *Тайфу:-га сэккин-ситэ иру расий, фу:у-га цуёматтэ иру.* «Похоже, тайфун приближается, ветер и дождь усилились».

2. Указывает на уклончивое заключение, основанное на слухах и предположении.

隣の子はよく勉強するらしい。 *Тонари-но ко ва ёку бэнкё:-суру расий.* «Соседский ребенок, похоже, хорошо учится» [Словарь Goo. URL: <https://dictionary.goo.ne.jp>].

Рассмотрим следующую ситуацию.

A: 先生にうかがったんですが、このごろマナさんは具合がわるいらしいですね。 *Сэнсэй-ни укагатта н дэсу га, коно горо Мана-сан ва гуай-га варуй расий дэсу нэ.* «Слышал от учителя, что в последнее время состояние г-на Мана, похоже, плохое»

B: ええ、どうもそうらしいですね。私も会うたびに、心配してたんですよ。 *Ээ, до:мо расий дэсу нэ. Ватаси мо ау табини, симпай-ситэта н дэсу ё.* «Да, действительно, похоже это так. И я каждый раз, когда встречал его, беспокоился».

A: 日本に来たばかりで、またなれていないのかもしれませんがね。 *Нихон-ни кита бакари дэ, мата нарэтэ инай но ка мо сирэмасэн нэ.* «Он только что приехал в Японию, наверное, еще не привык».

B: そうかもしれません。早く元気になると、いいですね。 *Со: ка мо сирэмасэн. Хаяку гэнки-ни нару то, ий дэсу нэ.* «Вероятно, это так. Было бы хорошо, если бы быстро освоился».

Диалог двух человек построен на высказывании некоторых предположений о третьем человеке иностранце господине Мана. Обратим внимание на первые два предложения. В первом предложении есть ссылка на слова учителя, которая удостоверяет информацию, далее, следует пересказ услышанного с использованием маркера *らしい расий*. Во втором предложении в ответе также используется

маркер эвиденциальности *らしい расий*, однако значение его другое, поскольку далее приводится причина, на основании которой говорящий делает свое заключение. Таким образом, эвиденциальность привязана к определенной ситуации, в которой учитывается состояние участников общения, а также условия коммуникации. Могут учитываться и другие, например, когнитивные, экстралингвистические, прагматические и психолингвистические факторы.

Маркер *らしい расий* используется в тех случаях, когда говорящий считает, что степень достоверности происходящего высокая, причем информация, поступившая со стороны, или наблюдения являются объективными, а не просто говорящий что-то предполагает. При этом в предложении может быть ссылка на источник информации (например, используется союз *によると ни ёру то* «основываясь на») или говорящий делает вывод на основе анализа происходящего (увиденного) [Нихонго бункэй дзитэн, 1998, с. 632].

兄はどうも試験がうまくいかなかったらしく、帰ってくるなり部屋に閉じこもってしまった。*Ани ва до:мо сикэн-га умаку иканакатта расику, каэттэ куру нари хэя-ни тодзикомоттэ симатта.* «По всей видимости, старший брат плохо сдал экзамен, как только вернулся домой, заперся в своей комнате». В данном случае предположение делается на основе непосредственного наблюдения и анализа происходящего.

Согласно японским пособиям при использовании маркера *らしい расий* преобладает предположение, сделанное на основе услышанного и увиденного (80%), причем сюда же относится и непроверенная информация, и слухи, затем следует ничем не обоснованное предположение, сделанное говорящим самостоятельно (20%) [Нихонго. Тёкусэцухо:-дэ осиеру, 2010, с. 460].

И в завершении следует сказать о вариантах присоединения *らしい расий* к существительным в качестве суффикса.

1. Суффикс *らしい расий* присоединяется к первому из двух повторяющихся существительных, при этом существительное выражает нечто типичное в данном ряду.

男らしい男ってどんな人のことですか。 *Ототорасий отоко ттэ донна хито-но кото дэсу ка* «Мужественный мужчина это какой человек?».

2. Суффикс *らしい расий* присоединяется к существительному, при этом существительное обладает некоторыми свойствами, рассматриваемыми как стандарт.

今日は春らしい天気だ。 *Кё: ва харурасий тэнки да*. «Сегодня погода как весной» [Нихонго бункэй дзитэн, 1998, с. 632].

3. Суффикс *らしい расий* может присоединяться к существительным, основам глаголов и прилагательных, наречиям и передает значение «чувствуется», например, *ばからしい бакарасий* «смешной», *愛らしい айрасий* «хорошенький», *汚いらしい китанайрасий* «выглядеть грязным», *わざとらしい вадзоторасий* «претенциозный» [Словарь Goo. URL: <https://dictionary.goo.ne.jp>].

Итак, мы рассмотрели использование маркера *らしい расий* на занятиях по японскому языку.

При объяснении данной категории на занятиях по японскому языку необходимо обратить внимание студентов на различие в трактовке категории эвиденциальности в русских и японских пособиях.

Далее следует указать тот факт, что, если японец вынужден высказать свое мнение, он обязательно сделает это с использованием, в частности, маркеров эвиденциальности, с помощью которых снимается категоричность и смягчается высказывание (что в целом характерно для японской культуры и японского языка), а

также подтверждается истинность факта. Кроме того, говорящий таким образом предпринимает попытку убедить собеседника в достоверности или недостоверности информации.

Наличие ссылки на источник информации, с одной стороны, предназначено для того, чтобы убедить собеседника в достоверности информации, а с другой стороны, дает возможность говорящему дистанцироваться от описываемых событий, от предмета речи, не выставляя себя в качестве первого и/или единственного источника информации, и, в конце концов, не брать на себя ответственность за передаваемую информацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Алпатов, В. М.** Эвиденциальность в современном японском языке / В. М. Алпатов. – Текст : непосредственный // Эвиденциальность в языках Европы и Азии: сб. науч. ст. / отв. ред. В. С. Храковский. – Санкт-Петербург : Наука, 2007. – С. 552–574.
2. **Алпатов, В. М.** Теоретическая грамматика японского языка : в 2 кн. Кн. 1 / В. М. Алпатов, П. М. Аркадьев, В. И. Подлесская. – Москва : Наталис, 2008. – 560 с. – ISBN 978-5-8062-0291-9. – Текст : непосредственный.
3. **Головнин, И. В.** Грамматика современного японского языка : учебник / И. В. Головнин. – Москва : МГУ, 1986. – 317 с. – Текст : непосредственный.
4. **Лаврентьев, Б. П.** Практическая грамматика японского языка : учеб. пособие / Б. П. Лаврентьев. – Москва : Живой язык, 2002. – 362 с. – ISBN 978-5-8033-0365-7. – Текст : непосредственный.
5. **Морияма, Т.** Нинсики-но му:до-то соносю:хэн – Нинсикитэки му:до-нокэйсики-о мэгуттэ (Модальность осознания и ее окружение – Формы наклонения модальности) / Т. Морияма. – Текст : непосредственный // Нихонго-но модарити (Модальность в японском языке). – Токио : Куроисио сьуппан, 1989, – С. 57–120.
6. **Нечаева, Л. Т.** Учебник японского языка для продолжающих : в 2-х ч. Ч. 1. / Л. Т. Нечаева. – Москва : Партнер К'ЛТД, 1994. – 384 с. – ISBN 5-85747-012-9. – Текст : непосредственный.
7. **Нитта, Ё.** Гэндай нихонго-но модарити-но тайкэй то ко:дзо: (Система и структура модальности в современном японском языке)

- / Ё. Нитта. – Текст : непосредственный // Нихонго-но модарити (Модальность в японском языке). – Токио : Куроиси сьуппан, 1989. – С. 1–56.
8. **Нихонго бункэй дзитэн** (Словарь моделей предложений японского языка). – Токио : Куроиси сьуппан, 1998. – 694 с. – ISBN 4874241549. – Текст : непосредственный.
 9. **Нихонго. Тёкусэцухо:-дэ осиеру** (Японский язык. Непосредственное объяснение). – Токио : То:кё: гайкокуго дайгаку сьуппанкай, 2010. – 494 с. – ISBN-10 4904575040. – Текст : непосредственный.
 10. **Плунгян, В. А.** Общая морфология: Введение в проблематику : учеб. пособие / В. А. Плунгян. – Москва : Эдиториал УРСС, 2000. – 384 с. – ISBN 978-5-9710-2715-7. – Текст : непосредственный.
 11. **Сёкю: нихонго. Рэнсю:** (Начальный уровень японского языка. Упражнения). – Токио : Бодзинся, 1984. – 332 с. – Текст : непосредственный.
 12. **Словарь Гоо** : официальный сайт. – URL: <https://dictionary.goo.ne.jp> (дата обращения 17.01.2023). – Текст : электронный.
 13. **Тэрамура, Х.** Нихонго-но синтаксису то ими (Японский синтаксис и значение) / Х. Тэрамура. – Токио : Куроиси сьуппан, 1982. – 326 с. – ISBN 978-4-87424-002-1 С3081. – Текст : непосредственный.
 14. **Учебник японского языка** : учебник в 3 кн. Кн. 2 для продолжающих / А. Г. Рябкин, Л. А. Лобачев, Н. Г. Паюсов [и др.] ; под ред. И. В. Головнина. – Москва : Высшая школа, 1973. – 224 с. – Текст: непосредственный.
 15. **Хафизова, И. И.** Соотношение эпистемической модальности и эвиденциальности в турецком и японском языках / И. И. Хафизова, Э. К. Хабибулина. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 13. – Вып. 3. – С. 971–975.
 16. **Aikhenvald, A. Y.** Evidentiality : monograph / A. Y. Aikhenvald. – Oxford University Press, 2004. – 480 p. – Текст: непосредственный.

Л. Т. Нечаева

Опыт проведения конференций преподавателей японского языка

Аннотация: В статье рассказывается о проходивших в России конференциях преподавателей японского языка. Раскрывается содержание конференций, подчёркивается значение конференций для повышения профессионального мастерства преподавателей японского языка.

Ключевые слова: конференция, преподаватель, японский язык, доклад, формат, сборник.

L. T. Nechaeva

From the experience of holding conferences for Japanese teachers

Annotation: This paper provides a review of conferences for teachers of the Japanese language held in Russia. The author considers the content of the conferences and emphasizes their overall importance in improving the professional skills of Japanese language teachers.

Key words: conference, teacher, Japanese language, report, format, conference proceedings.

Конференции по японскому языку с 60-х годов регулярно проводились в Институте Востоковедения Академии наук СССР. После проведения конференций выпускались сборники статей в издательстве Восточная литература.

В 1966 году в ИВЯ МГУ на кафедре японской филологии прошла 1-я конференция по японской филологии. На ней выступали известные учёные, специалисты по японскому языку: А. А. Пашковский, И. В. Головнин, И. Ф. Вардуль, Н. А. Сыромятников, В. С. Гривнин, Л. А. Лобачёв, Н. Г. Паюсов, А. Н. Соколов, А. А. Бабинцев, В. А. Гришина. По докладам на этой конференции в 1968

году в издательстве МГУ был издан сборник «Японская филология», в котором были также статьи, касающиеся вопросов преподавания японского языка. Это статьи: В. С. Гривнин «Постановка курса теории и практики перевода с японского языка» [Японская филология, с. 53–62], Л. А. Лобачёв «Некоторые вопросы преподавания грамматики японского языка на первом этапе обучения» [Японская филология, с. 63–75], А. Н. Соколов «О преподавании письменности японского языка» [Японская филология, с. 85–101], Н. А. Сыромятников «Об уточнении русской транскрипции японских слов» [Японская филология, с. 44–52].

В статье В. С. Гривнина «Постановка курса теории и практики перевода с японского языка» впервые было обосновано выделение в отдельный аспект курс теории и практики перевода.

При постановке этого курса преследовалось три задачи.

1. Обучение студентов мастерству письменного перевода.
2. Привитие навыков письменного перевода на слух, имея в виду переход к дальнейшему письменному реферированию на слух.
3. Привитие навыков устного перевода с листа.

В статье Л. А. Лобачёва были затронуты вопросы, касающиеся преподавания основ нормативной грамматики на первой стадии обучения.

После большого перерыва проведение конференций возобновилось в 2005 г. в ИСАА МГУ им. М. В. Ломоносова. Это были уже международные конференции. В конференциях участвовали преподаватели университетов, педагогических вузов, школ, где преподаётся японский язык.

В 2006 г. среди выступающих была преподаватель Московской консерватории М. В. Карасёва, её выступление называлось «Музыкальное нотирование японской речевой

интонации: методика, возможности, перспективы». Её доклад был выслушан с большим интересом. К сожалению, тогда ещё не издавались сборники докладов на конференциях, поэтому нет возможности прочитать статью по этому докладу.

В 2008 году Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ выпустила сборник статей по материалам XIX Международной конференции преподавателей японского языка России и стран СНГ – «Японский язык в вузе. Актуальные проблемы преподавания», Выпуск 1 [Японский язык в вузе]. Так было положено начало созданию библиотеке по методике преподавания японского языка.

В настоящее время продолжается выпуск сборников статей по материалам выступлений на конференциях. Данная статья публикуется уже в 26 сборнике.

Во все сборники включались статьи по методике преподавания японского языка, по японской лингвистике, по культурологическим вопросам японского языка.

Для многих преподавателей статьи в сборниках послужили основой для написания в будущем кандидатских диссертаций.

В России уже защищено несколько диссертаций по методике преподавания японского языка. Это диссертации Е. С. Авдеевой, Н. Л. Максименко, М. Н. Мизгулиной, Л. Н. Молчановой, Н. В. Раздорской, И. С. Сон, У. П. Стрижак.

В 1-й сборник были включены статьи на основе выступлений на 3-й научно-методической конференции по вопросам методики обучения японскому языку (март 2009 г.), всего было опубликовано 12 докладов.

После всех последующих конференций продолжался выпуск сборников по материалам конференций. Нам в этом помогал Японский Фонд, но в связи с международными

событиями с 2022 г. он перестал помогать, и уже 25-й сборник был подготовлен и издан на средства авторов.

На сегодняшний день выпущено 25 сборников. Это, по сути, энциклопедия по методике преподавания японского языка. Эти сборники высоко оценили в Японии. К нам обратился представитель Парламентской библиотеки Японии с просьбой дополнить собрание наших сборников, то есть в этой библиотеке собирают наши сборники и хотели бы иметь все выпуски.

Конференции стали интересны всем преподавателям японского языка. На конференции в октябре 2011 года предполагалось много выступлений, и конференции стали проводиться в формате – пленарное заседание и работа в секциях. Секции были разнообразные в зависимости от содержания выступлений. Это «Общеметодические вопросы преподавания японского языка», «Лингвистические проблемы японского языка», «Проблемы перевода», «Культурологические проблемы японского языка», «Обучение лексике», «Наглядность, игры в обучении японскому языку», «Обучение японскому языку: ответ на потребности современного общества», «Методические вопросы преподавания японского языка в школе», «Обучение письменности японского языка», «Творческие методы в обучении японскому языку», «Информационно-компьютерные технологии в обучении японскому языку», «Обучение японскому языку в довузовских образовательных учреждениях».

В последнее время изменился формат конференций – появилась пленарная лекция ведущих преподавателей страны. Расширилась и тематика секций, появились новые секции – «Актуальные вопросы современного японского языкознания», «Современные подходы к обучению японскому языку», «Методика преподавания японского языка как иностранного носителями языка», «Актуальные

вопросы организации учебного процесса в вузе и школе», «Современные тенденции в разработке дидактических материалов», «Обучение японскому языку: ответ на потребности общества», «Творческие методы в обучении японскому языку».

С 2019 года конференции «Японский язык в образовательном пространстве» стали проходить весной в Московском городском педагогическом университете. Кроме расширения тематики секций и работы в секциях, во время конференций начали проводиться мастер-классы по различным темам, например, руководитель А. В. Савинская «Интерактивные приёмы обучения грамматике японского языка на старшем этапе в вузе», руководитель Л. В. Васильева «Теневого повтор «шедоувинг» на занятиях по аудированию как первый шаг к обучению синхронному переводу», руководитель О. В. Шашкина «Альтернативные походы к закреплению и проверке усвоения иероглифического материала», руководитель Г. Р. Петкова «Использование японских народных сказок на занятиях по японскому языку в вузе», руководитель 阿部弘「授業における効果的な質問法—より多くアウトプットを促すために—」, руководитель Е. А. Пушкина «Настольные игры как интерактивный метод контроля усвоения пройденного материала» и др.

На конференциях разбирались и обсуждались также актуальные для преподавателей лингвистические темы. На последней конференции в ИСАА МГУ им. М. В. Ломоносова в октябре 2022 года выступал главный научный сотрудник Института языкознания РАН, академик, доктор филологических наук, профессор В. М. Алпатов с докладом «О японских языковых картинах мира».

Очень хорошо, что на конференциях выступают известные преподаватели и ученые: В. М. Алпатов – академик, доктор филологических наук, профессор,

А. Р. Садокова – доктор филологических наук, профессор, Т. М. Гуревич – доктор культурологии, Н. Н. Изотова – доктор культурологии, И. И. Басс – кандидат филологических наук, С. А. Быкова – кандидат филологических наук, О. Р. Лихолетова – кандидат филологических наук, Н. В. Раздорская – кандидат педагогических наук, У. П. Стрижак – кандидат педагогических наук, С. В. Чиронов – кандидат филологических наук и др. Эти выступления помогают молодым преподавателям глубже разобраться с различными вопросами японского языка и его преподавания.

Можно посмотреть на программу последней конференции, проходившей в ИИЯ МГПУ, и сразу станет понятен охват проблем, обсуждаемых на конференциях. К сожалению, не все выступающие представляют потом статьи, написанные по материалам выступления. Такие статьи полезны, так как преподаватели смогут после конференции прочитать о том, что их особенно заинтересовало.

Думается, что, слушая выступления, участвуя в обсуждении докладов и читая статьи в сборниках, каждый преподаватель находит для себя что-то новое, интересное. Хочется надеяться, что преподаватели и впредь будут активно участвовать в конференциях и писать статьи в сборники.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Японская филология** : сборник статей / ред. : И. В. Головин, В. С. Гривнин. – Москва : Издательство МГУ, 1968. – 138 с.
2. **Японский язык в вузе**: Актуальные проблемы преподавания : материалы XIX Международной конференции преподавателей японского языка России и стран СНГ (октябрь 2007 г.) / под ред. У. П. Стрижак. – Москва : Спутник +, 2008. – Выпуск 1. – 66 с.

М. А. Низамова

Компаративный анализ традиционных и современных методов преподавания японского языка

Аннотация. В статье рассматриваются основные традиционные и современные методы преподавания японского языка, анализируются актуальные проблемы существующих методов, проводится анализ сильных и слабых сторон каждого метода, оценивается их эффективность и применимость для различных категорий учащихся, а также выявляются основные трудности в выборе подходящего метода преподавания.

Ключевые слова. японский язык, методы преподавания, компаративный анализ, грамматико-переводной метод, коммуникативный метод, аудиолингвальный метод, метод LingQ, «information gap».

М. А. Nizamova

Comparative analysis of traditional and modern Japanese language teaching methods

Abstract: The paper discusses key traditional and modern methods of teaching the Japanese language, analyzes the current problems with the existing methods, examines the strengths and weaknesses of each method, evaluates their effectiveness and applicability for various categories of students, as well as identifies the main challenges in choosing an appropriate teaching method.

Key words. the Japanese language, teaching methods, comparative analysis, grammar-translational method, communicative method, audiolingual method, LingQ method, information gap.

В последнее десятилетие число людей, изучающих японский язык, непрерывно растет по всему миру, а распространение японского языка стало одной из важнейших задач японской политики. В результате роста спроса растет и количество высших образовательных

учреждений и профильных языковых школ, включающих японский язык в перечень своих образовательных программ.

Согласно «Отчету по изучению японского языка за рубежом», опубликованному Японским фондом в 2018 году, наибольший отклик получили следующие цели и причины изучения [Survey Report on Japanese-Language Education Abroad, 2018, p. 25]:

1. интерес к манга, аниме, J-POP, моде и т. д. (66%);
интерес к самому японскому языку (61,4%);
2. интерес к истории, литературе, искусству и т. д. (52,4%);
3. для обучения в Японии (46,7%);
4. для поездок в Японию в туристических целях (41,1%).

Изучение японского языка – явление относительно новое, из-за чего методы преподавания, использующиеся в разных странах и разных образовательных учреждениях, в значительной степени различаются. Для японского языка не существует определенного стандарта учебных материалов, а порядок обучения свободен и зачастую определяется преподавателем или выбранным учебным материалом. Сами же учебные материалы и порядок представления заданий определяются субъективностью автора и тем, что называется «взгляд на образование» того времени, когда был создан учебник. Методика обучения языку развивается параллельно продвижению лингвистической мысли: традиционное обучение языку имело место во время особого внимания к языковым формам, переход к коммуникативному обучению совпадает с возрастанием интереса к вопросам прагматики [Гуревич, 2012, с. 38].

Методические основы преподавания японского языка меняются и совершенствуются вместе с ростом интереса к языку и культуре. На практике доказано, что использование

одного метода, направленного на определенный навык, приводит, как правило, к проблемам в практическом применении других навыков, что непосредственно негативно сказывается на общем владении языком.

Грамматико-переводной метод (Grammar-translational method) или традиционный – один из первых методов изучения языков, который появился еще в конце 18 века. Двумя основополагающими данного метода стали владение грамматическими конструкциями и владение лексикой. Однако в связи с тем, что данный метод изначально использовался для изучения мертвых языков, в большинстве своем он концентрировался на пополнении вокабуляра, чтении и переводе, а навык коммуникации отходил на второй план.

Основной недостаток традиционного метода заключается в его монотонности. Более того, традиционный метод создает идеальные условия для формирования языкового барьера. Обучающимся на начальном этапе закладывается необходимость в построении предложений в соответствии с определенными грамматическими конструкциями, вследствие чего коммуникация с носителем языка вызывает огромные трудности, начиная с необходимости переводить сказанное собеседником и заканчивая сопоставлением сказанного с изученными ранее грамматическими конструкциями и непониманием отдельных тонкостей построения предложений.

Японский язык – это язык, грамматические конструкции которого нельзя описать в нескольких предложениях, так как на разных уровнях появляются новые значения, а их использование зачастую зависит напрямую от контекста. Таким образом, формирование пассивного вокабуляра, наряду с теоретическим владением грамматическими конструкциями, приводит к сложностям в коммуникации с носителями языка. Однако, нельзя отрицать, что именно

традиционный метод является основой изучения любого языка, а в комбинации с другими методами позволяет в полной мере овладеть тонкостями изучаемого языка.

Коммуникативный метод является самым распространенным в Японии и кардинально отличается от привычного нам традиционного метода. По данным исследования японского правительства «Present Condition of Overseas Japanese-Language Education» за 2019 год, коммуникативный метод является наиболее распространенным методом преподавания японского языка и за рубежом и используется в более чем 80% японских языковых программ, предназначенных для иностранных студентов [Present Condition of Overseas Japanese-Language Education. URL: <https://www.jpfl.go.jp/j/project/japanese/education/world/data/result/index.html>].

Основой коммуникативного метода является ситуативный подход к обучению и отсутствие грамматического пояснения на родном языке. Примером такой системы обучения является серия учебных материалов – Marugoto, выпущенная японским фондом, учебники Tsunagu Nihongo и многие другие, предполагающие освоение языка преимущественно без использования объяснения грамматических конструкций, а за счет использования конструкций в конкретных примерах. Такой метод также называют 「学習者発見タイプ」 [Шиманская, 2018, с. 132]. Ведущую роль в обучении языку занимают ролевые игры, дающие возможность погрузиться в определенную ситуацию, а в совокупности с работой в парах коммуникативный метод позволяет обучающимся находить грамматические и лексические ошибки собеседника и корректировать друг друга.

Данный метод доказал свою эффективность и получил широкое применение в языковых школах Японии, однако отсутствие грамматического пояснения для отдельных

групп обучающихся, чей родной язык отличается от языковой группы изучаемого языка, иногда вызывает трудности.

Аудиолингвальный метод является современным вариантом прямого метода и был разработан лингвистом-структуралистом Ч. Фризом и методистом Р. Ладом. Основным отличием аудиолингвального метода от прямого является начальное восприятие материала на слух, следовательно целью аудиолингвального метода является развитие двух основных навыков: говорение и аудирование. Однако стоит отметить, что разработчики метода акцентируют особое внимание на развитии навыка аудирования. На первом этапе обучающиеся должны прослушать материал без привязки к тексту, т. е. воспринимать его исключительно на слух. Следующим этапом идет отработка речевых конструкций с помощью тематических упражнений, а на завершающем этапе обучающимся предлагается ознакомиться с прослушанным текстом. Таким образом, на момент непосредственного ознакомления с текстом у обучающихся уже сформировано понимание используемых грамматических конструкций и лексических оборотов, а последующее чтение позволяет закрепить полученный материал. Отсутствие изначальной привязки к тексту позволяет обучающимся развивать непосредственно навык коммуникации и аудирования в отрыве от чтения и перевода, которые зачастую негативно сказываются на владении языком и формируют так называемое «пассивное владение языком».

Для обучающихся, владеющих базовыми основами японского языка, хорошо зарекомендовал себя коммуникативный метод в сочетании с аудиолингвальным. Эти методы также активно используются в преподавании японского языка в языковых школах Японии. Аудиолингвальный метод позволяет начать более свободно

воспринимать речь носителей языка, которая чаще всего отличается от шаблонов, предлагаемых в учебниках, а также позволяет поставить корректное произношение, а в сочетании с коммуникативным методом, у обучающихся формируется навык устного общения с использованием ранее полученных знаний.

Современный лексико-грамматический метод взял свое начало от грамматико-переводного метода, однако в отличие от своего предшественника, лексико-грамматический метод рассматривает язык как цельную систему и формирует 4 основных языковых умения: говорение, аудирование, чтение и письмо, однако грамматике и переводу также уделяется большое внимание. Данный формат наиболее распространен в преподавательской практике (это серия учебников *Minna-no-nihongo*), однако использование только его одного уже давно доказало свою неэффективность. Для того, чтобы в полной мере овладеть 4 умениями требуется довольно большое количество времени и высокий уровень мотивации обучающихся. Однако даже при идеальном раскладе, задания учебных материалов с лексико-грамматическим подходом носят шаблонный характер и в отсутствии других методов не позволяют обучающимся овладеть особенностями естественной речи.

Следующим довольно интересным и относительно новым методом является метод LingQ, разработанный полиглотом Стивом Кауфманом. По данным статистического портала Statista, за период с 2017 по 2021 годы количество пользователей LingQ, изучающих японский язык, выросло более чем в 2 раза, с 49 тыс. пользователей в 2017 году до 110 тыс. пользователей в 2021 году [Statista. URL: <https://www.statista.com/statistics/958421/lingq-users-japanese-language/>].

Основой данного метода является гипотеза входного материала (input hypothesis), разработанная американским психолингвистом Стивеном Крашеном. Данный подход характеризуется утверждением, что «навык понимания важнее навыка говорения». В качестве доказательства приводится пример с маленькими детьми, которые сначала учатся понимать отдельные слова и только спустя какое-то время начинают их произносить и учиться объединять слова в предложения. Первые несколько месяцев вместо коммуникации на изучаемом языке рекомендуется ежедневное чтение и аудирование. Благодаря чтению и аудированию формируется и накапливается изначально пассивный словарный запас, который впоследствии активизируется с подключением разговоров с преподавателем или в лучшем случае носителем языка. Также, основными составляющими данного метода являются чтение и заучивание не слов, а фраз из контекста, а также огромные объемы аудиоматериалов, направленные на формирование интуитивного понимания языка. Конечно, отсутствие грамматических пояснений, особенно в японском языке, зачастую оставляет пробелы, но они легко восполняются при работе с учителем и подключением метода под названием «information gap».

Метод «information gap» или метод «нехватки/недостатка информации» позволяет активно вовлечь обучающихся в процесс изучения языка. Отличительной особенностью данного метода является его обособленность и возможность применения на любом уровне и с любым другим методом. Исходя из конкретной ситуации, у обучающегося формируется необходимость что-то сказать (передать какую-либо информацию), что подталкивает его к поиску подходящей грамматической конструкции и одновременному применению этой конструкции на практике. Данный метод отличается быстрым и легким

усвоением материала благодаря сопровождению ситуативного ряда. Однако у метода «information gap» есть весомый недостаток, заключающийся в невозможности построения поэтапного обучения. Таким образом, он более подходит для самостоятельного овладения языком, является дополнительным методом, но в отсутствие более структурированного подхода не позволяет освоить язык на высоком уровне.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в повседневную жизнь привело к созданию огромного количества приложений для изучения различных языков, благодаря чему появился метод компьютерного обучения, основывающийся на личностно-ориентированном подходе. Специалисты делят программы на две основные группы: программы для индивидуальной работы, направленные на изучение базовой лексики и грамматических конструкций, и программы, построенные на игровом формате, повышающие мотивацию обучающихся и способствующие визуальному запоминанию материала.

Компьютерные программы и приложения могут предложить разнообразные методы обучения, включая интерактивные упражнения, аудио- и видеоуроки, игры и тесты. Такие методы могут сделать процесс изучения японского языка более увлекательным и интересным для учеников. Огромное количество существующих программ вызывают интерес как со стороны преподавателей, так и со стороны обучающихся, однако стоит отметить, что данный метод не позволяет сформировать коммуникативную компетенцию, а существующие приложения ограничены по уровню, следовательно, этот метод неэффективен в отсутствие других методов.

Обучающиеся-носители русского языка, начиная изучать японский язык, сталкиваются с одной большой проблемой

– структура языка. Если азиатские языки, например корейский, имеет много схожего с японским – это и порядок слов, и построение грамматических конструкций, и созвучность отдельных слов, и многое другое, то русский язык не имеет четкой структуры и в плане построения предложений отличается особой гибкостью. Большинство студентов в начале обучения строят предложения на русском языке и делают их прямой перевод на японский, что приводит к нарушению синтаксической гармонии в предложении, ввиду высокой контекстности последнего [Тер-Минасова, 2004, с. 171].

Подводя итог, нельзя не отметить, что язык – это постоянно меняющаяся система, и именно этот фактор определяет необходимость совмещения сразу нескольких методов в преподавании японского языка. Стоит подчеркнуть, что выбор методов обучения индивидуален, а каждый преподаватель обладает своим собственным уникальным стилем преподавания; к тому же, каждый обучающийся обладает индивидуальной склонностью к той или иной форме обучения. Комплексное использование традиционных и современных методов позволяет обучающимся всесторонне изучить структуру изучаемого языка, освоить современные разговорные конструкции, понять принципы грамматики и гибкую систему синтаксиса и приобрести не только грамматические знания, но и умение использовать язык в реальных ситуациях общения.

Обобщая, стоит отметить, что реальный опыт преподавания японского языка требует отойти от исключительно строгого использования традиционных методов изучения языка и внедрять в учебный процесс бóльшую долю аудирования и реальной коммуникации соответственно практическим целям освоения языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Воркина, К. С.** Инновационные особенности преподавания японского языка на курсах дополнительного профессионального образования. Перспективы изучения на современном этапе межкультурной коммуникации / К. С. Воркина. – Текст : непосредственный // Педагогическое пространство: обучение, развитие, управление талантами : материалы международного педагогического форума (Чебоксары, 2017) / редкол. : М. П. Нечаев, Н. Н. Великая, Е. Е. Зорина, Т. Т. Щелина, А. Н. Ярутова. – Чебоксары : Педагогическое пространство: обучение, развитие, управление талантами, 2017. – С. 115–120.
2. **Гуревич, Т. М.** Концепции обучения и учебные материалы по японскому языку / Т. М. Гуревич. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе. – 2012. – № 7. – С. 28–42.
3. **Тер-Минасова, С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : МГУ, 2004. – 352 с. – ISBN: 978-5-211-05472-1. – Текст : непосредственный.
4. **Шиманская А. С.** Современные подходы в преподавании японского языка как иностранного / А. С. Шиманская. – Текст : непосредственный // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 3. – С. 128–138.
5. **Daw, E.** What Is the Input Hypothesis? / E. Daw. – URL: <https://www.languagehumanities.org/what-is-the-input-hypothesis.htm> (дата обращения: 12.02.2023). – Текст : электронный.
6. **Present Condition of Overseas Japanese-Language Education** // The Japan Foundation. – Tokyo, 2019. – 73 p. – URL: <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/education/world/data/result/index.html> (дата обращения: 3.02.2023). – Текст : электронный.
7. **Statista** : официальный сайт. – 2021. – URL: <https://www.statista.com/statistics/958421/lingq-users-japanese-language/> (дата обращения: 30.01.2023). – Текст : электронный.
8. **Survey Report on Japanese-Language Education Abroad 2018.** // The Japan Foundation. – Tokyo, 2018. – 98 p. – URL: <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf> (дата обращения: 12.01.2023). – Текст : электронный.

О. С. Новикова, А. В. Козачина

**Сравнительный анализ преподавания японского языка
на лингвистических и нелингвистических
направлениях: методы, проблемы, перспективы**

Аннотация: *Целью проводимого исследования является выявление специфики регионального преподавания японского языка для лингвистических и нелингвистических специальностей в эпоху современных глобальных вызовов. В своем исследовании мы анализируем актуальную на сегодняшний день методологию преподавания японского языка в двух крупных университетах Западной и Восточной Сибири: Новосибирского государственного университета экономики и управления (Зарубежное регионоведение) и Сибирского федерального университета (Лингвистика). В работе проведен сравнительный анализ по широкому ряду аспектов: дисциплины, количество часов, изучаемые темы, дидактические материалы, виды аудиторной и самостоятельной работы, итогового контроля, применение информационных технологий и др., выявлены общие и отличительные черты преподавания японского языка.*

Ключевые слова: японский язык, методика преподавания, сравнительный анализ.

O. S. Novikova, A. V. Kozachina

**Comparative analysis of teaching the Japanese language in linguistic
and non-linguistic programs: methods, problems, prospects**

Abstract: *This paper aims to identify the specifics of teaching the Japanese language in various regions of Russia to students majoring in Linguistics and non-linguistic majors, taking into perspective new global challenges. The authors analyze current methods of teaching Japanese in two large universities in Western and Eastern Siberia: the Novosibirsk State University of Economics and Management (Foreign Regional Studies) and the Siberian Federal University (Linguistics). A comparative analysis on a wide range of aspects is carried out in the study, including the curriculum, number of classroom hours, studied topics, didactic materials, types of classroom activities and home assignment, control and assessment practices, and the*

use of information technologies, which helps reveal common and distinctive features of Japanese teaching practices in Russian universities.

Keywords: *Japanese language, teaching method, comparative study.*

На сегодняшний день одной из ключевых задач современной японистики остается решение проблем, связанных с преподаванием японского языка разным таргет-группам (взрослым, студентам, школьникам и др.) и для разных целей. Магистральным направлением по праву можно считать изучение процесса преподавания японского языка в высших учебных заведениях. Проблема обучения японскому языку в вузе активно поднимается в современных работах авторитетных отечественных исследователей [Бессонова, 2020; Корчагина, 2020; Кульнева, 2020; Кудряшова, 2022; Нечаева, 2022; Раздорская, 2021; Румак, 2021 и др.].

В рамках настоящего исследования было проведено сравнение способов преподавания японского языка в вузе для лингвистических (Сибирский федеральный университет, направление – 45.03.02 «Лингвистика», направленность (профиль) – «Лингвистика в теоретических, социо-коммуникативных и прикладных сферах») и нелингвистических (Новосибирский государственный университет экономики и управления, направление – 41.03.01 «Зарубежное регионоведение», направленность (профиль) – «Политика и экономика регионов мира (АТР)») специальностей.

Первая отличительная особенность – это наличие дополнительных дисциплин. На направлении «Зарубежное регионоведение» в учебном плане присутствуют две основные дисциплины, направленные на освоение восточного языка («Иностранный язык страны/региона специализации» и «Язык региона в профессиональной сфере»), которые изучаются в течение 7 семестров, с общим количеством часов 1872, без дополнительных

поддерживающих и дополняющих дисциплин. На направлении «Лингвистика» реализуется одна основная дисциплина – «Практический курс первого иностранного языка: японский язык», которая преподается в течение 8 семестров, общим объемом 1692 часа. Однако на «Лингвистике» параллельно с главным курсом преподаются еще 10 дисциплин («Основы иероглифики», «Практикум по культуре речевого общения», «Современный иностранный язык», «Стилистика», «Лексикология» и др.), связанных с японским языком, общим объемом 1512 часа.

Цель дисциплины в рабочих программах для студентов-регионоведов формулируется как «подготовка специалиста для решения профессиональных задач информационно-лингвистической, консультативно-коммуникативной и переводческой деятельности, в том числе в финансово-экономической сфере»; для студентов-лингвистов: «формирование современной языковой личности, владеющей коммуникативными умениями и навыками в области речевой культуры, эффективно организующей речевое поведение в различных ситуациях общения и имеющей психологическую готовность эффективно взаимодействовать с партнерами по коммуникации» [45.03.02.31 Лингвистика в теоретических, социокоммуникативных и прикладных сферах].

Исходя из целей, обозначено довольно большое количество задач: развитие и совершенствование речевой (прагматической) и языковой (лингвистической) компетенций, причем для студентов-регионоведов является одной из основных задач освоение лингвистических особенностей языка и развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях, развитие и совершенствование социокультурной (социолингвистической) компетенции, направленной на

увеличение объема знаний и совершенствование умений, необходимых для использования языка в ситуациях общения с представителями другой культуры и т.п. Для лингвистов, помимо очевидного освоения норм языка, ставятся такие задачи, как понимание культуры Японии и умение выполнять исследовательскую работу.

Обращаясь к аспекту используемых учебных материалов, следует обозначить, что, хотя основными материалами выбраны изданные в Японии учебники («Японский язык» начального и среднего уровней (初級日本語.上, 初級日本語.下 и 中級日本語.上) – в НГУЭУ и «Японский для всех» начального уровня (みんなの日本語.初級 I 本冊, みんなの日本語.初級 II 本冊), «Врата в продвинутый уровень» (上級への扉) и «Путь к становлению продвинутым носителем японского языка» (日本語上級話者への道) – в СФУ), это учебники непрофильного характера.

Предлагаемые для изучения темы обусловлены содержанием выбранных учебников и могут быть охарактеризованы как общие («Традиционная культура», «Жилище», «Еда» и т.д.), но в СФУ успевают пройти на 10 основных тем больше, и к базовым 27 темам добавляются такие, как «Чрезвычайные ситуации», «Японская популярная культура», «Японское традиционное искусство», «Японские традиционные ремесла», «Политическая система Японии», «Мир и будущее нашей страны», «Причины изучения японского языка», «Японский спорт», «Сравнительная характеристика», «Построение нарратива», которые не рассматриваются подробно в НГУЭУ, но, безусловно, тоже не остаются без внимания.

Важно отметить, что в рамках учебного плана осваиваются 13 дисциплин, связанных с Японией, общим объемом 1660 часов в НГУЭУ и 8 общим объемом 1008 часов в СФУ, обусловленные специальностью. К ним добавляются и дисциплины, не связанные непосредственно

с Японией и японским языком: 35 предметов в НГУЭУ и 13 в СФУ, направленные на получение теоретико-практических знаний по специальности.

Также в целях расширения областей использования полученных знаний студенты участвуют в различных языковых конкурсах, программах обмена и стажировок, имеющих в вузах. Кроме того, в СФУ существует и дополнительная активность: проведение экскурсий на японском языке, ведение читательского дневника, ведение страноведческих телеграмм-каналов студентами и др., что помогает студентам применить свои знания в реальности.

Что касается видов аудиторной и самостоятельной работы, то они практически одинаковые, как и формы промежуточного и итогового контроля, что обусловлено общими требованиями ФГОС.

Одним из важных моментов рабочих программ дисциплин являются осваиваемые учащимися компетенции. Сопоставляя программы основных дисциплин, в рамках которых преподается японский язык, отмечена такая общая компетенция как УК-4 («способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке»). В качестве профессиональной компетенции в НГУЭУ обозначена ПК-3 («способность осуществлять организационное, документационное, информационное обеспечение и исполнительское сопровождение международной деятельности организации в рамках профессиональных обязанностей, связанных с международно-регионоведческой специализацией»).

В СФУ благодаря обилию дополнительных/вспомогательных курсов, направленных на освоение японского языка, обозначены такие профессиональные компетенции, как: ПК-2 («способность

осуществлять различные формы межкультурного взаимодействия в целях обеспечения сотрудничества при решении профессиональных задач, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные, культурные и иные различия»), ПК-3 («способность осуществлять поиск оптимальных переводческих решений для достижения коммуникативных и профессиональных целей»), ПК-4 («способность интегрировать языковые и лингвистические знания в сфере профессионального взаимодействия»), и такие общепрофессиональные компетенции, как: ОПК-1 («способность применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях»), ОПК-3 («способность порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения»), ОПК-4 («способность осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения») [45.03.02.31 Лингвистика в теоретических, социокоммуникативных и прикладных сферах].

Подводя итог, важно подчеркнуть, что, естественно, разная спецификация в ориентации преподавания японского языка обуславливает компетенции выпускника, цели и задачи дисциплин. Однако отсутствие специализированных учебников, ориентированных на конкретную специальность – регионоведение или лингвистику, обуславливает то, что используются привычные учебники и учебные материалы общей

направленности. Поэтому и изучаемые темы, с одной стороны, определены содержанием выбранных учебников, а с другой – они достаточно общие, чтобы дать учащимся представление об основных аспектах, касающихся Японии и японского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. **45.03.02.31** Лингвистика в теоретических, социокоммуникативных и прикладных сферах // Сибирский федеральный университет : сайт. – URL: <https://goo-gl.me/ggyXg> (дата обращения: 30.04.2023). – Текст : электронный.
2. **Бессонова, Е. Ю.** Об использовании единого учебного материала в рамках различной учебной нагрузки / Е. Ю. Бессонова. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания / под общ. ред. Л. Т. Нечаевой. – Москва : Ключ-С, 2020. – Вып. 21. – С. 10–16.
3. **Корчагина, Т. И.** Адаптация методов преподавания японского языка к современным условиям / Т. И. Корчагина. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания / под общ. ред. Л. Т. Нечаевой. – Москва : Ключ-С, 2020. – Вып. 21. – С. 104–112.
4. **Кудряшова, А. В.** К вопросу о методике преподавания иероглифики на продвинутом этапе обучения японскому языку / А. В. Кудряшова. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания / под общ. ред. Л. Т. Нечаевой. – Москва : Ключ-С, 2022. – Вып. 25. – С. 87–100.
5. **Нечаева, Л. Т.** Использование заголовков передовиц на занятиях по японскому языку / Л. Т. Нечаева. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания / под общ. ред. Л. Т. Нечаевой. – Москва : Ключ-С, 2022. – Вып. 24. – С. 180–190.
6. **Раздорская, Н. В.** Обучение реферированию текстов на японском языке в режиме он-лайн (на старших курсах бакалавриата) / Н. В. Раздорская. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания / под общ. ред. Л. Т. Нечаевой. – Москва : Ключ-С, 2021. – Вып. 23. – С. 178–187.
7. **Румак, Н. Г.** К вопросу о развитии навыков устной речи (опыт преподавания устного аспекта на старших курсах ИИЯ МГПУ) / Н. Г. Румак. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания / под общ. ред. Л. Т. Нечаевой. – Москва : Ключ-С, 2021. – Вып. 23. – С. 201–207.

Г. Р. Петкова, В. В. Николова

Мотивация в процессе обучения японскому языку

Аннотация: *Данная статья посвящена вопросу повышения мотивации студентов и преподавателей как единому процессу взаимопонимания и восприятия в целях улучшения качества образовательного процесса в целом, в отношении обучения иностранному языку, языку и культуре Японии в частности.*

Ключевые слова: *мотивация при обучении, японоведение, принадлежность к группе, общая цель.*

G. R. Petkova, V. V. Nikolova

Motivation in the process of teaching Japanese

Abstract: *This paper addresses the issue of motivation in both students and teachers as a key part of the interconnected process of mutual understanding and perception with the aim of improving the educational process in general and in relation to teaching and learning the Japanese language and culture in particular.*

Keywords: *motivation in learning, Japanese studies, belonging to a group, common goal.*

1. Почему тема о мотивации?

Что такое мотивация? Разные определяют это слово по-разному. Мы называем мотивацией процесс стимулирования самого себя и других на деятельность, направленную на достижение индивидуальных и общих целей организации. Это общее определение мотивации применимо к мотивации в образовательном процессе: этимология слова от лат. *motivatio* «внешнее или внутреннее побуждение субъекта к деятельности во имя достижения каких-либо целей, наличие интереса к такой деятельности и способы его инициирования, побуждения». Формирование

положительной мотивации к обучению зависит от содержания обучения, организации учебного процесса, личности преподавателя и личности обучаемого.

В основе мотивационного процесса лежат стимулы к действию. С биологической точки зрения каждый организм нуждается в стимуле/стимулах, с помощью которых он реагирует на окружающую среду и соответствующим образом меняет свое поведение [Waetjen, 1970, p. 11]. Смена стимулов заставляет организм реагировать и менять свое поведение. Стимулы должны меняться, чередоваться, возобновляться, чтобы воздействовать на организм. Не следует также забывать, что организм может перенасыщаться постоянным раздражением, вызываемым стимулами, и вместо достижения положительного эффекта в итоге может фактически иметь нулевое или даже отрицательное влияние на продуктивность деятельности [Waetjen, 1970, p. 12]. Применим эти общетеоретические положения к образовательному процессу. Его участники остаются *мотивированными*, пока стимулы постоянно меняются, но через разумные промежутки времени.

Цель данной работы – проанализировать образовательный процесс на кафедре японистики Софийского университета им. Св. Климента Охридского и указать факторы, которые в настоящее время оказывают наибольшее влияние на мотивацию преподавателей и студентов. Последние годы на кафедре были чрезвычайно интенсивными с точки зрения решения задач «Сознательного образования» [Петкова, 2020], проектной деятельности, публикаций, студенческих мероприятий, обновлений учебных планов, введения новых программ, общественных инициатив [Петкова, 2022] и т. д. Какие из этих инициатив действительно важны для обеих сторон, обучающихся и педагогов? Можно ли проследить различия в мотивационном воздействии, определить негативное и

положительное влияние на мотивацию? Этим исследованием мы отвечаем на эти вопросы; указываем, что помогает и/или мешает нашей работе в области японоведения, что может направить усилия преподавателей в правильное русло, чтобы улучшить образовательный продукт и сделать его конкурентоспособнее.

2. Опрос преподавателей и обучающихся

В 2005 году Т. Саргент и Э. Ханнум опубликовали статью под названием «Как сделать учителей счастливыми» [Sargent, Hannum, 2005]. Статья посвящена изучению образовательных реалий в отдаленной и очень бедной китайской провинции для ответа на вопросы, связанные с осознанием взаимосвязи между эффективностью преподавания и внешними факторами, такими как заработная плата, социальный статус, возможности карьерного роста, материальная база, местное образование, политика, атмосфера в коллективе, отношения с руководящими органами, еженедельная нагрузка, местное сообщество и т.д. Исследование направлено на анализ ситуации, которая, на первый взгляд, кардинально отличается от университетской среды в государстве-члене Евросоюза, однако результаты до боли напоминают тенденции, которые мы наблюдаем в Болгарии и которые усилились в последние три десятилетия.

Эффективность деятельности преподавателя напрямую влияет на успех обучающихся [Muijs, Reynolds, 2002] Руководствуясь этим положением, мы решили провести опрос студентов и преподавателей, чтобы выяснить, какие виды деятельности одинаково успешно мотивируют и тех и других, какие инициативы оказывают совершенно разное влияние на обе целевые группы. Не следует забывать, что поддержание высокой мотивации преподавательского состава напрямую повлияет на успех выпускников. Таким образом, мы попытаемся дополнить схему «эффективной

классной комнаты» [Muijs, Reynolds, 2002] конкретными примерами из нашей работы как преподавателей японского языка и культуры.

Опрос проводился в онлайн режиме в начале второго учебного семестра обучения (в марте) учебного 2022–2023 года, т.е. ровно год спустя после восстановления обучения в аудитории после продолжительной дистанционной формы обучения. Мы исходим из того, что преподаватели и студенты являются «являются равнодействующими в едином процессе обучения, совместно создавая пространство взаимодействия» [Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России, 2020, с. 30]. В связи с этим мы провели опрос всех участников учебного процесса нашей кафедры: преподавателей, штатных (7) и внештатных (4), аспирантов (2), студентов бакалавриата (55) и магистратуры (9). Всем участникам опроса (77) было задано 17 вопросов о характере учебного процесса, в который вовлечены респонденты. 7 вопросов были закрытого типа, 10 – открытого, т. е. позволяли изложить свою точку зрения.

3. Анализ результатов опроса.

В 2002 году Д. Муйс и Д. Рейнолдс изучали принципы успешного обучения, сосредоточив свой анализ на образовательном процессе в области математики и добившись четкого подтверждения того, что существует определенный набор факторов, которые гарантируют большой успех в классе. Конкретизируем и расширим их выводы с помощью анализа результатов нашего опроса.

А. Порядок, четкость правил, соблюдение сроков и начала/окончания занятий, дисциплина и позитивная обстановка.

Четкие правила, процедуры и подробная документация, регламентирующие учебный процесс, являются важными мотиваторами успеха любой инициативы. Это

подтверждают ответы студентов. Однако ответы преподавателей не столь категоричны: они считают, что четкие правила и процедуры в организации учебного процесса лишают их гибкости и адаптивности в ходе работы. При этом активное использование платформ онлайн-обучения в последние три года (Moodle, Teams) помогло лучше организовать процесс обучения.

После двух лет онлайн-обучения обучение в аудитории определенно предпочтительнее для обеих сторон, особенно с учетом профессиональной квалификации, которую получают выпускники нашей кафедры. Такое предпочтение связано с высоким уровнем навыков общения на японском языке, которые лучше всего развиваются при живом общении и проведения интерактивных мероприятий. Хорошая рабочая атмосфера с позитивными межличностными отношениями важна для обеих целевых групп.

Энтузиазм в процессе обучения чрезвычайно важен для всех его участников. Однако не менее важна добросовестная подготовка к работе с обеих сторон. Важно, чтобы и преподаватели, и студенты были готовы к занятию. Это не всегда возможно в болгарских условиях по ряду причин: особенности этнопсихологии, чрезмерная нагрузка студентов и преподавателей вне учебного процесса из-за финансовых трудностей.

Б. Аудиторная совместная работа эффективнее внеаудиторной самостоятельной работы за счет интерактивного воздействия и четкой структуры занятия.

К этим аспектам «успешного урока» – интерактивному воздействию и четкой структуре добавим еще несколько пунктов.

Во-первых, в связи со спецификой гуманитарного направления (японоведение) самым сильным мотиватором

как для студентов, так и для преподавателей является международная академическая мобильность (межвузовский обмен, обучение в Японии и других странах по программам «Эразмус» и стипендиям Министерства образования Японии, Японского фонда). Академическая мобильность обеспечивает практику и апробацию в реальной среде того, что было изучено/исследовано.

Во-вторых, различное отношение студентов и преподавателей к научной значимости различных элементов учебного и внеучебного процессов. Преподавателей мотивирует научный подход при реализации своих дисциплин. Студентов мотивирует знакомство с современными популярными трендами в культуре и обществе Японии. Так же различное значение придают обе группы встречам с представителями бизнеса, работодателями и выпускниками. Для преподавателей эти встречи не являются приоритетными, но студенты считают их важным мотиватором, помогающим направить усилия в нужное русло, определить цели и выстроить индивидуальную стратегию карьеры. Преподавателями и студентами необходимо прийти к пониманию образовательной деятельности и организации занятий как процесса, ориентированного на «использование знаний в практических целях как эффективного условия персональных достижений, успеха» [Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу, 2021, с. 51].

В-третьих, преподаватели считают высокий темп и напряженную динамику учебного процесса вообще и занятий в частности скорее мотивирующим фактором. Для студентов это демотиватор. Разница в ритме и скорости работы двух групп очевидна и часто является причиной конфликтов относительно достижимости целей, поставленных в каждой учебной дисциплине, а также относительно общей нагрузки за неделю/семестр.

С. Занятие должно включать ряд различных стратегий, связанных с разными типами получения информации для разных типов обучающихся; три основных стратегии – взаимосвязь, передача и обнаружение.

Из этой триады наиболее эффективной стратегией является первая. При второй происходит традиционная передача информации от учителя к ученику, в основном достаточно пассивная. Третья предоставляет большой простор для фантазии и дает устойчивый результат, т.к. обучающиеся сами приходят к выводам и выстраивают собственные методы обучения. Однако это стратегия эффективна не для всех и требует высокой степени индивидуальной активности со стороны обучающихся.

4. Выводы

Сформировавшиеся вызовы общества весьма значимы для социогуманитарной области научного знания, которая развивается сегодня в строгом соответствии со сменой доминант в геополитическом пространстве и должна тонко реагировать на нюансы межкультурного взаимодействия [Япония: цивилизация, культура, язык, 2022, с. 4]. Процесс обучения на кафедре японистики выстроен таким образом, чтобы максимально отвечать на современные вызовы, обеспечивать качество обучения и заинтересованность участников образовательного процесса. Указанные нами факторы, которые в настоящее время оказывают наибольшее влияние на мотивацию преподавателей и студентов, могут быть мотиваторами для одной группы и демотиваторами для другой. В связи с этим необходимо искать баланс интересов преподавателей и студентов. Однако повышение мотивации студентов и преподавателей к изучению и преподаванию не в силах решить ряд проблем в Болгарии: их разрешение требует значительных реформ среднего и высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу** : монография / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Барышников [и др.] ; отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. – Москва : ВКН, 2021. – 328 с. – ISBN 978-5-907086-89-0. – Текст: непосредственный.
2. **Петкова, Г. Р.** Вызовы 20-х годов XXI века в процессе обучения японскому языку и культуре (на примере совместной работы преподавателей и студентов кафедры японистики Софийского университета, Болгария) / Г. Р. Петкова, В. В. Николова, Л. И. Кирилова. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы 4-й международной научно-практической конференции (Москва, 10–12 марта 2022) / под общ. ред. Л. Т. Нечаевой ; редкол. : В. А. Савинская, В. А. Федянина. – Москва : Ключ-С, 2022. – Выпуск 24. – С. 211–220.
3. **Петкова, Г. Р.** «Сознательное образование» в практике: применение новой образовательной философии при организации и обучении японского языка в Вузе / Г. Р. Петкова, В. В. Николова – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы 2-ой международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 марта 2020). / под общ. ред. Л. Т. Нечаевой. – Москва : Ключ-С, 2020. – Выпуск 21. – С. 198–205.
4. **Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России** / Т. Н. Бокова, В. Г. Малахова, Е. Г. Тарева [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2020. – 224 с. – ISBN 978-5-89191-098-0. – EDN UQFOYQ. – Текст : непосредственный.
5. **Япония: цивилизация, культура, язык** / Е. М. Османов, А. В. Филиппов, А. И. Габитова [и др.] ; отв. ред. : А. В. Филиппов, Е. М. Османов. – Санкт-Петербург : Art-xpress, 2022. – 693 с. – (Issues Of Japanology = Вопросы японоведения № 9). – ISBN 978-5-4391-0801-5. – EDN WAJLUU.
6. **Sargent, T.** Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural Northwest China/ T. Sargent, E. Hannum. – Текст : непосредственный // Comparative Education Review. – Vol. 49, No. 2 (May 2005). – P. 173–204.
7. **Waetje, W.** Teacher and Motivation / W. Waetje. – Текст : непосредственный // Theory Into Practic. – Vol. 9, No. 1, Motivation: The Desire to Learn (Feb., 1970). – P. 10–15.
8. **Muijs, D.** Teachers' Beliefs and Behaviors: What Really Matters? / D. Muijs, D. Reynolds. – Текст : непосредственный // The Journal of Classroom Interaction. – Vol. 37, No. 2, THEME ISSUE: European Classroom Research (Fall 2002). – P. 3–15.

大平玲子

ロシア語話者の日本語中級学習者の 作文における誤用分析及び 効果的なフィードバックについて

要旨:本稿はロシア語話者の日本語中級学習者の作文における誤用を分析したものである。まず、学習者にアンケート調査を行い、作文に対する意識や作文を書くときの問題点を明らかにし、次に実際に学習者の誤用例を様々な観点（文体・文法・語彙等）から分類して分析し、最後に、誤用の繰り返しを防ぐための効果的なフィードバックの方法について考察する。

キーワード: 作文、日本語中級、ロシア語話者、誤用分析、フィードバック。

O. Reiko

Analysis and effective feedback on language errors in essays by Russian-speaking intermediate learners of Japanese

Abstract: *This paper analyzes the mistakes frequently made by Russian-speaking intermediate-level learners of Japanese in their essays. The author conducted a questionnaire survey of students to determine their attitude toward composing essays and the challenges they face when writing them. Then, the author collected and analyzed examples of language misuse from various viewpoints (style, grammar and vocabulary). The obtained results are used to decide on effective feedback methods to ensure that the errors made will not be repeated.*

Key words: *essay, intermediate learners of Japanese, native Russian-speakers, error analysis, feedback.*

1. はじめに

作文は語学学習の四技能のうちの「書く」作業であり、既習の文法や語彙等を用い、自分の経験や意見を文章化して相手に伝えることが目的である。JF スタンドールの木によると、作文はコミュニケーション言語活動の中の「産出」活動と定

義され、作文は日本語学習のまとめとも言える。しかし、作文を指導する中で学習者の作文に対する苦手意識を常を感じ、誤用例も多岐にわたること

から、それらを項目毎に分類し、その傾向や特徴を分析する必要があると考えた。

そこで、本研究では、学習者に対し作文に関するアンケート調査を行うことで作文に対する意識や抱える問題について明らかにし、次に収集した作文の誤用分析を行い、その添削やフィードバックの方法について考察する。

2. 作文に関するアンケート調査

2-1. 調査方法

2023年2月にサンクトペテルブルク国立大学東洋学部日本学科3・4年生計17名を対象に、Google formを使用して作文に関するアンケート調査を行った。調査は無記名で、回答は選択肢式と自由記述式による。

2-2. 調査の結果と分析

① 作文に対する意識

「得意ではないが、好きだ」という学生が12人と最も多く、「得意だし、好きだ」が2人、「苦手だし、嫌いだ」が3人だった。理由をまとめると、考えがまとまらない、間違いが多い、時間がかかるといった問題はあるものの、作文が日本語学習における大切な過程であるということを認識していることが伺える。

② 作文を書くときの方法と問題点

テーマが複雑な場合はロシア語で内容を考えてから日本語に訳す学生が多い。辞書はJardic (13人)、Яркси (4人)、Jisho (4人)、Imiwa (2人)、EJLookup (2人) など露語或いは英語の説明があるオンライン辞書を使用し、Weblioのような国語辞典を使う学生は少ない。また、自動翻訳 (Google 等) を使うかという質問に対し、半数以上の10人が語彙や慣用句の検索や複雑な文を書くときのヒントにするために使用すると答えた。誤訳があるため使わないという学生も7人いた。

作文を書く際の問題点としては、自分の考えを正しく伝えるためにどんな文法や語彙を使ったらいいか分からない、特に辞書で検索された幾つかの語例から適当なものを選択するのが難しいという意見が出た。

③ 添削に対する希望

誤用があった場合、教師に「間違いを全て訂正してほしいと」という学生が 11 人、「間違いの箇所だけ指摘してもらい、自分でどこが間違っているかを知りたい」という学生は 6 人と自己訂正に対して消極的である傾向が見られる一方、15 人が「文法的な間違いではなくても、もっとふさわしい表現があれば教えてほしい」と回答していることから、できるだけ自然でレベルの高い日本語を書きたいという意欲も感じられる。

④ 調査のまとめ

調査の結果、学生は日本語学習において作文は重要であると感じているものの、語彙や文法の正しい選択に問題を感じていること、添削に対して教師による訂正を希望していることが明らかになった。

3. 誤用分析

今回の誤用分析にあたり、データは 2018 年から 2022 年の 3 年生延べ 61 人の作文から収集した。当大学には「日本語作文」という科目がないため、会話の授業で使用する J.BRIDGE to Intermediate Japanese で扱ったテーマについて自分の体験や意見を書かせている。

3-1. 文体

① 普通体（だ・である）と丁寧体（です・ます）の混合

誤用例：ヴォーヴァは私を連れて行きました。父は私の靴を探すために堀に残った。結局、二時間後父も村に来ました。しかし、靴が見つからなかった。

原因として、2 年次までは丁寧体に慣れていたが、3 年次以降、新聞や文学講読で「だ・である調」の文章を読むようになり、無意識のうちに混合してしまうことが考えられ

る。そこで、中級以上の作文は基本的に普通体で統一させることにする。

② 「話し言葉」と「書き言葉」の混合

誤用例：人口は増えているけど／けれども（→が）、ガンとか（→や）エイズとか（→などを）治す薬、ちゃんと（→きちんと）、いっぱい（→たくさん）、税金がすごく（→とても/非常に）高い、全部（→全て）の環境問題、～って（→と）いう手紙、危ないですね（×）/変わっていきますよ（×）

話し言葉と書き言葉の区別ができていないので、中級初期段階で、専門的な内容も含めた話し言葉と書き言葉の整理をする必要がある。

3-2. 語彙

① ロシア語の表現を直訳していると思われる例

誤用例：両親を見に（→に会いに）行く、その映画が好きだった（→気に入った）、人口が死んでいる（→減っている）、経済の積極的な（→目覚ましい）発展、重い（→大変な）一日、英語は世界語に残っている（→であり続ける）、30年は大きい数字（→長い時間）だ、そのような意見は人気がある（多い）

② 類義語の中から適当なものが選べない。

誤用例：医療が早く（→急速に）進歩する、国関係の事情（→国際情勢）、わざと（→わざわざ）暗記していた、経済の改善/修復（→回復）、問題を乗り越える（→解決する/困難を乗り越える）夫は妻を支持/援助する（→支える/サポートする）、ダンスに誘われて、合意した（→受けた）。彼に腹を立てたが、和解（→仲直り）した。

説明がロシア語や英語の辞書では適切な語彙を選ぶのに十分ではないため、更に国語辞書や類義語・反対語辞典（広辞苑、goo辞書、weblio等）での意味の確認、またはネットでの検索（ヒット件数の比較、例文、使い方を見る）が有効である。

3-3. 文法

①助詞の誤用例

[に] 母に (→を) 手伝う、家の前に (→を) 走り回る、
両親は私に (→を) 信じてくれた、木の下に (→で)
待っていた、部屋に (→の) 電気が付いていた、その年に
(→は) 辰という年だった、子どもたちに (→の間に) ス
テッカーを集めるのが人気だった

[も] オレグは私も (→オレグも私のことが) 好きだ。

[は・が] 新しい世紀は (→が) 始まった。

彼に会うと、私が (→は) そのことについて思い出す。

たとえ両親は (→が) 反対しても、結婚が (→は) 個人的
なことだ。

国際語は (→が) 英語であることが (→は) 30 年後も変わ
らない。

中級になると助詞の間違いは少なくなる傾向がある。助
詞の「に」の間違いはロシア語で与格(に)を取る動詞の
場合に「に」を使ってしまうからと考えられる。

① 受身

i) 受身を使うべきところに使わない。或いは、使わなくてい
いところに使う例

・イリヤは私を森へ散歩に行こうと誘いました。

(→私はイリヤに森へ散歩に行こうと誘われました)

・新しい病気の薬を使う (→が使われる) ようになっている
だろう。

・リーナちゃんに (→は) 10分も探され (→私を探して
い) ました。

ii) 複文の場合、主語を変えると不自然になる誤用例

・彼は (→に) 「あのとき何を話したか覚えているか
い？」と急に尋ねて (→尋ねられた時)、私は全く思
い出せなかったのです。

・祖母に「おばあさん、あの日のことを覚えている？」と聞
いたら、「そんなことあったっけ？」と言いました (→言
われてしまいました)。

iii) 使役や使役受身との混同が見られる誤用例

- ・その女の子は私に驚かれた (→私を驚かせた)
- ・父が (→に) 私に (→は) 掃除をされ (→させられ) たり、皿を洗わせ (洗わせられ) たりした。

いずれの場合も、日本語では話者或いは話者に近い視点の者を主語にすると自然な文になるという点を学習者に意識させることが効果的であると思われる。

② 呼応表現の誤用例

- ・もしかすると、女性は100歳まで生きようになっているだろう (→かもしれない)。
- ・彼女はおそらくライバルを消すために富子殺しを手伝ったかもしれません (→だろう)。
- ・確か(どうやら/どうも)彼は私のことが好きだったようだ。
- ・科学者によると、50年後にはきっと世界中の天然資源がなくなっているだろう (→+ということだ)。
- ・特に面白かったのは、ゲームがエカテリーナ公園で行われた (→+ことだ)。
- ・国際結婚の長所といえば、相手の文化やメンタリティについて色々なことが学べたり、お互いの言葉を勉強したりできます (→できるところです)
- ・なぜなら、たとえ同じ国同士の結婚であっても、価値観が合わなければ、必ずしもうまくいくとは限りません (→限らないからです)

これらの誤用は初めの表現と最後の表現が正しく呼応しておらず、「たぶん~だろう」「なぜなら~からだ」「~のは~ことだ」のような決まった組み合わせが定着していないことが原因と考えられる。

③ 中級レベル (N3・N2) の文法

- ・父は私を学校に迎えに来るべき (→はず) だったのに、来なかった。
- ・私と友人は急いで豚を捕まえていた (→捕まえようとした)。

- 一緒に準備しながら (→しているうちに)、お互いを知ることができるようになる。
- アフリカ諸国は国際経済に (→において) 重要になるだろう。
- この出来事は多くの動物の死につながることができる (→おそれがある)。
- 国際結婚には様々な問題がある。例えば言葉と文化の問題だ (→言葉や文化といった様々な問題がある)。
- 21世紀初頭はロシアの全てが正常に戻る (→戻りつつある) 時期だった。
- 家政婦はそのことを知りながら、なぜ警察官に言わなかったか (→言わなかったのだろうか)。

中級クラスでは作文に N3・N2 レベルの文法項目を使うことが望ましいが、ロシア語訳だけで覚えたため用法を誤ってにしまう、または知識としては持っていたとしても適切な状況で使用できないということが多い。

④ 主語の特定が難しい誤用例

- 友達と1時間ほど歩いて店に行き、(誰が?) 必要なものを買うと、思いがけず母親(誰の?) が迎えに来てくれて、(誰が?) 一緒に車で帰宅した。そして、(誰が?) 一人になってしまった。
- 彼女には殺人の動機があったはずだ。おそらく、新太郎の妻は愛人がいることを(誰が誰に?) 明らかにして(誰が誰に?) 復讐しようとした。
- 私とガリアのリョシヤという孫が遊んだ(私はリョシヤと言うガリアの孫と遊んだ)。
- 私(誰? 親?)は(誰に?) 教養がある人になって欲しいので、子供(誰?)のころから、きちんと育てるようにしました。

日本語は主語の省略ができるからと、主語が変わってもそのまま文を続けてしまうことがよく見られる。また、助詞の使い方を間違えると、全く意味の違う文になってしまうことに注意を向けさせる必要がある。

3-4. 誤用分析のまとめ

以上の誤用分析の結果をまとめると、まず作文の初期段階に文体に関して気を付ける点を整理しておくことが必要だろう。また、誤用には少なからず母語であるロシア語の影響があることから、授業時間内で語彙や文法の誤用例を共有し注意を促すことも重要であると思われる。

4. 作文の添削とフィードバック

4-1. 従来の添削方法

誤用或いは意味が不自然な箇所を下線を引き、その内容によって添削方法を次のように変えていた。

- ・助詞や繰り返される文法の誤り⇒学生による自己訂正
- ・語彙の誤り⇒意味が推測できる場合は教師による訂正
- ・語彙や文の意味が不明⇒ロシア語で説明させた後、教師による訂正
- ・文法的に間違いではないが、他の表現の方が相応しい場合⇒誤用として訂正せず、他の表現を紹介する
- ・内容や構成における問題⇒訂正せず、コメントを残す

しかし、この方法では添削に時間がかかり、教師の負担が大きい。また、学生が教師の添削に頼ってしまい、自主的な訂正が妨げられる。

4-2. 今後の添削方法やフィードバックの改善点

- ・初期段階で作文を書く際の留意点（形式や文体、間違いやすい文法などについて）を説明しておく
- ・添削の際、気付きを促しやすい誤用（文体、助詞、自・他、呼応）については間違い箇所を明示するだけで自己訂正させる。
- ・説明が必要な語彙や文法に関しては、返却後に授業時間内で共有する。これにより、他の学生の今後の作文にも役立つ。
- ・学習者に十分に見直す時間を与え、書き直しをさせる。以上のことにより、教師の負担を減らし、且つ学習者にできるだけ誤用に気づかせ自己訂正を促すことも可

能である。最後に書き直すことで達成感と自信が持てる。時間の余裕があれば、授業内で発表させると他の学生への刺激やモチベーションアップにも繋がる。

5. まとめと今後の課題

本研究で実施されたアンケート調査や誤用分析の結果、ロシア語話者の日本語中級学習者の作文や添削に対する意識や問題点が明らかになり、また、誤用には母語の影響が少なからず見られたので、それらを授業時間内で共有し、今後の指導を工夫していきたい。

課題としては、今回は作文を書く側の学習者と指導と添削を行う教師の両方の立場からの問題を全体的に整理したのみなので、今後は特に添削による教師の負担を軽減しながら、学習者の自己訂正を促進する有効的な方法を研究していきたい。

参考文献

1. 日本語国際センター 教材開発チーム (2017) 「JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック」『独立行政法人国際交流基金』 7-11
2. 石黒圭、筒井千絵 (2009) 「留学生のためのここが大切文章表現のルール」『スリーエーネットワーク』
3. 石橋玲子 (2005) 「作文推敲過程からみる自己訂正及び教師添削の効果—中級日本語学習者の発話プロトコル分析」『茨城大学留学生センター紀要』 3号 1-9
4. 小寺里香 (2008) 「作文の訂正作業に対する学習者の意識について」『人文研究論叢』 4号 109-118
5. 原沢伊都夫 (2012) 「日本語初中級学習者の作文指導:学習者の誤用分析をもとに」『静岡大学国際交流センター紀要』 6号 79-92
6. コベルニック、ナディア (2012) 「ウクライナ語・ロシア語母語話者による日本語学習者コーパス誤用分析」『東京外国語大学大学院言語・地域文化研究』 18号 173-180

Н. Г. Румак

Феномен накопленной ошибки в иероглифических прописях

Аннотация: В статье классифицируются графические ошибки, допускаемые студентами при изучении иероглифической письменности. Особое внимание уделяется феномену т.н. «накопленной ошибки», предлагаются способы исправления и предупреждения появления подобных ошибок.

Ключевые слова: иероглифическая письменность, обучение иероглифике, каллиграфические навыки.

N. G. Rumak

The phenomenon of cumulative error in kanji handwriting

Abstract: The paper discusses the classification of graphic mistakes that students make while studying kanji. The author draws particular attention to the phenomenon of cumulative error and suggests ways to correct and prevent such mistakes in teaching Japanese calligraphy skills.

Key words: kanji, kanji handwriting studies, calligraphy skills.

Существует довольно много работ, посвящённых развитию каллиграфического навыка у младших школьников, т.е. не только научению письму, но научению письму красивому. Описываются условия создания так называемого графического навыка, выработки почерка, обучение письму рассматривается как часть эстетического и нравственного воспитания [Соловьева, 2017, с. 188]. Наряду с этим перечисляются специфические ошибки письма и каллиграфического навыка, такие как нарушение наклона, нарушение пропорций, искажение элементов, пропуски элементов и т. п. [Хавченко, 2021].

Проблемы выработки каллиграфического навыка у студентов вузов, начинающих изучать восточные языки, заслуживают отдельного рассмотрения. Во-первых, если речь идет о фонетических алфавитах, то, как и при обучении младших школьников на неродном русском языке [Гузев, 2013], ошибки могут быть связаны с неверным восприятием фонем изучаемого языка, т.е. недостаточным развитием фонематического слуха. Во-вторых, если речь идет о языках с некириллической и нелатинской графикой, кроме ошибок в фиксации звучащей речи, возможны ошибки графические – неправильное начертание элементов, смешение элементов, затруднения в запоминании элементов и т.п. С одной стороны, если речь идет о студентах вузов, выпускниках школы, навык письма как таковой у них сформирован. С другой стороны, правила начертания в такой графике настолько отличаются от привычных, что обучение начинается с нуля, так как учащимся приходится овладевать совершенно новыми моторными навыками.

Обсуждая преподавание иероглифики – как для будущих китаистов, так и для японистов, – мы будем говорить именно о графических сложностях, так как на начальном этапе связь начертания иероглифа с его звучанием неочевидна, и проблема различения фонем и отображения их на письме на этом этапе не является актуальной.

В Китае учеников начальных классов обучают сначала отдельно чертам и порядку их написания, компоновки, затем вводятся графемы, фонетики и ключи, изучается структура иероглифа [Галкина, 2022, с. 215]. Студенты же вузов вынуждены проходить эти этапы с гораздо большей скоростью [Коломиец, 2019], при этом большинство исследователей настаивают на необходимости понимания графической структуры знака, то есть дифференциации черт, изучения порядка их написания и компоновки [Лагер, 2016] и др.

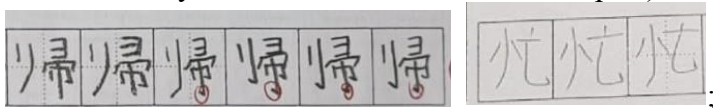
В качестве типичных ошибок написания иероглифов называются нарушение общих пропорций иероглифа (ошибка на уровне формы), нарушение соотношения формы ключей (ошибка на уровне структуры иероглифа), нарушение на уровне отдельных черт [Завьялова, 2018, с. 152]. Для того, чтобы избежать подобных ошибок, предлагается: а) постоянно возвращаться к уже изученным графемам (чертам и элементам иероглифов), б) прописывать иероглифы по чертам как при знакомстве с иероглифом, так и при разборе ошибок, допущенных при выполнении заданий, в) прописывать порядок черт иероглифа [Стародубцева, 2011, с. 63].

А. И. Сергеева, выделяя, вслед за У. П. Стрижак, три категории трудностей при изучении иероглифического знака на графическом, семантическом и фонетическом уровне, также пишет о преодолении трудностей первого, графического уровня. Она указывает на необходимость понимать правильное начертание отдельных черт, последовательность их написания и отличать ошибки от погрешностей (вариаций) написания [Сергеева, 2017, с. 190]. В качестве методов контроля за выработкой графических навыков А. И. Сергеева предлагает работу с отдельными элементами иероглифов (контрольные работы на знание правил и порядка написания черт, прописи), многоаспектные прописи, создание портфолио и презентаций о форме и структуре иероглифов и т.п. [Сергеева, 2019, с. 207–209].

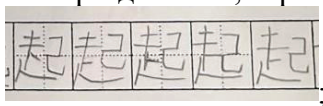
В своей работе со студентами начального уровня обучения мы обычно сталкиваемся со следующими ошибками:

- 1) неправильное написание отдельных черт в результате смешения сходных элементов («откидные» и горизонтальные черты;

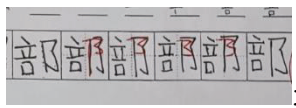
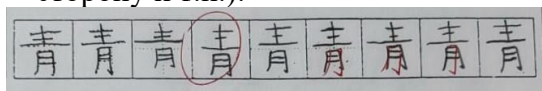
вертикальные черты с крючком или без, наличие или отсутствие наклона или изгиба черты):



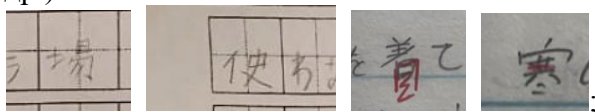
- 2) неправильное написание отдельных черт в результате непонимания важности их характеристик (наличие или отсутствие пересечения, касания, «сквозные» черты вместо раздельных, вертикаль вместо точки вверху):



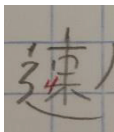
- 3) неправильное написание элементов в результате непонимания пропорций знака («толщина», «высота», «длина» или «величина» элемента, смещение относительно центра в ту или иную сторону и т.п.):



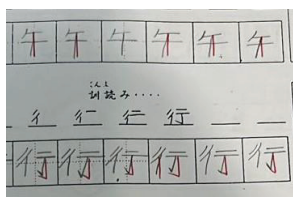
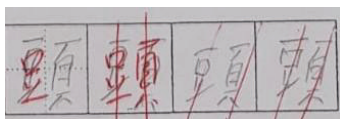
- 4) пропуск черт в результате смешения сходных элементов, а также в результате недостаточного усвоения структуры иероглифа (напр., смешение элементов «день» и «глаз», отсутствие горизонтальной черты в иероглифе «холодный» по аналогии с элементом иероглифа «прогулка» и др.):



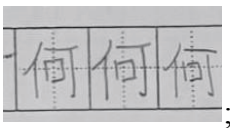
- 5) добавление черт в результате недостаточного усвоения структуры иероглифа (напр., лишняя горизонтальная черта в иероглифе «садиться в транспорт» или «дело, занятие», лишняя черта в иероглифе «скорость» и др.):



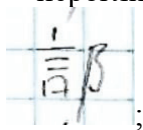
- 6) наклон вертикальных черт или целых вертикальных элементов по аналогии с наклоном русских букв:



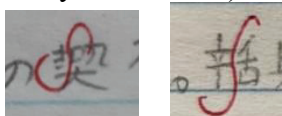
- 7) упрощение начертания (например, попытка написать элемент «рот» в две черты вместо трёх, элемент иероглифа «что» в одну черту вместо двух, ключ «складной стул» в три черты и т.п.):



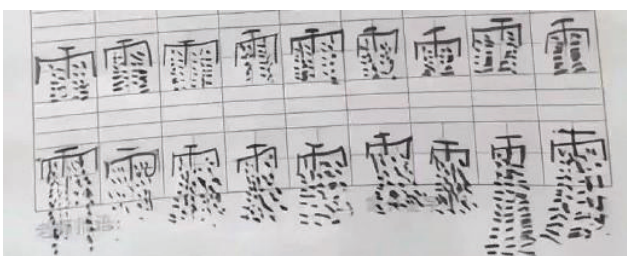
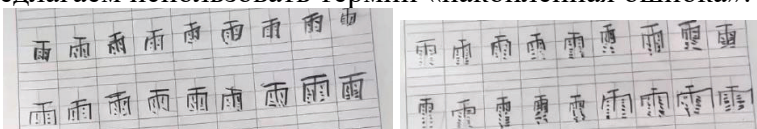
- 8) смешение целых элементов, замена одних элементов другими (например, элемент «слово» в иероглифе «часть»):



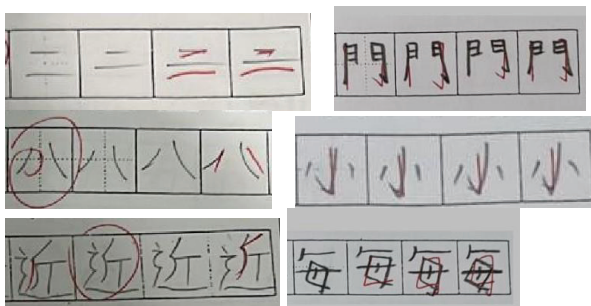
- 9) перестановка элементов местами (правая часть с левой, например, в иероглифе «слово» и т.п., сдвиг элементов по часовой стрелке в иероглифе «удивляться»):



Именно в статье Н. С. Стародубцевой отмечается вероятность «закрепления» ошибки при автоматическом написании иероглифа [Стародубцева, 2011, с. 63]. Мы хотим также отметить такое явление, как усиление учащимися появившихся в процессе работы над иероглифическими прописями ошибок, для чего предлагаем использовать термин «накопленная ошибка».



Накопленная ошибка – это термин из математики, статистики и инженерных наук, который обозначает ситуацию, когда череда незначительных ошибок (или погрешностей), которые в отдельности незаметны и не влияют на расчеты, накапливаются и начинают оказывать существенное влияние на конечный результат. В нашей практике такое встречается периодически: может увеличиваться или уменьшаться промежуток между элементами, усиливаться наклон или изгиб и т.п.:



При этом перед преподавателем возникает две задачи: во-первых, выправить уже закрепившуюся ошибку; во-вторых, предотвратить подобное «накопление» ошибок в дальнейшем.

Для решения первой задачи представляется оправданным метод, предложенный Н. С. Стародубцевой: после первого знакомства с иероглифом студент дома прописывает порядок черт, а затем прописывает иероглиф 2–3 раза; затем преподаватель проверяет иероглиф, студент делает работу над ошибками, прописывает иероглиф ещё несколько раз, затем дома снова прописывает его 2–3 раза [там же]. Очевидно, в этом случае ошибка, даже если она возникла, не успевает закрепиться. Более того, этот подход позволяет также избежать накопления ошибки, но при этом студенту не предоставляется возможность довести навык написания изучаемого иероглифа до автоматизма.

Можно предложить первый этап (прописывание порядка черт, прописывание иероглифа несколько раз, проверка преподавателем и работа над ошибками) выполнять в аудитории – например, писать иероглифы на доске, причем для ускорения процесса вызывать сразу несколько студентов, писать по несколько иероглифов выборочно и т.п. Это, безусловно, требует довольно большого количества времени, однако может сэкономить время на исправление закрепившихся ошибок впоследствии.

Для того, чтобы довести навык написания каждого иероглифа до автоматизма, но при этом не «накопить» ошибки, необходим строгий самоконтроль со стороны обучающегося. К сожалению, воспитательная работа – лекции о прописывании иероглифов как медитации, которая помогает «настроиться» на нужный лад в обучении, настойчивые предложения отрешиться от рационального европейского мышления [Япония: цивилизация, культура, язык, 2022, с. 9], которое заставляет упрощать написание – имеет ограниченный эффект. В идеале студент, прописывая знаки азбуки или иероглифические знаки, должен через каждые 2–3 знака снова сверяться с образцом. Однако ясно, что при большом количестве заданий вряд ли можно ожидать от учащихся полной концентрации на механическом прописывании одинаковых элементов. Чтобы облегчить задачу, можно предложить изменить оформление прописей, например, делать строчки короче, а образец помещать в начало каждой новой строки, а также в середину строки. Необходимо также постоянно отмечать ошибки в написании даже уже изученных иероглифов, требуя от студентов выполнения работы над ошибками и прописывания исправленного варианта (как отдельных черт и элементов, так и целых иероглифов).

ЛИТЕРАТУРА

1. **Галкина, О. Ю.** Этапы и особенности курса обучения каллиграфическому письму в китайской школе / О. Ю. Галкина, Е. А. Мушникова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований : материалы международной научно-практической конференции. – Москва, 2022. – С. 212–216.
2. **Гузеев, В. В.** Методологические основы обучения детей-инофонов младшего школьного возраста письму на неродном русском языке /

- В. В. Гузеев, А. А. Остапенко.– Текст : непосредственный // Педагогические технологии. – 2013. – № 1. – С. 3–23.
3. **Завьялова, Т. Г.** Типичные ошибки при написании китайских иероглифов русскоязычными студентами начального уровня обучения / Т. Г. Завьялова, М. А. Куратченко. – Текст : непосредственный // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков : материалы Международной научно-практической конференции. Сибирский государственный университет путей сообщения. – 2018. – С. 151–153.
 4. **Коломиец, М. О.** Объективные трудности овладения китайской иероглифической письменностью / М. О. Коломиец. – Текст : непосредственный // Научный вектор : сборник научных трудов / под науч. ред. Е. Н. Макаренко. – Ростов-на-Дону. – 2019. – С. 227–229.
 5. **Лагер, Н. Б.** Методы обучения китайскому иероглифическому письму / Н. Б. Лагер. – Текст : непосредственный // Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях. сборник статей III Региональной межвузовской научно-практической конференции. – 2016. – С. 87–89.
 6. **Сергеева, А. И.** Методика обучения иероглифической письменности: преодоление графической трудности. Уровень черт / А. И. Сергеева – Текст : непосредственный // Язык: категории, функции, речевое действие : материалы X юбилейной международной научной конференции к 75-летию Валерия Степановича Борисова. – 2017. – С. 190–193.
 7. **Сергеева, А. И.** Методы контроля в процессе обучения японской письменности с точки зрения когнитивного подхода к обучению / А. И. Сергеева. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы международной научно-практической конференции «Японский язык в образовательном пространстве» / отв. ред. Л. Т. Нечаева. – Москва : Ключ-С, 2019. – Вып. 19. – С. 199–211.
 8. **Соловьева, Е. Ю.** Типичные каллиграфические ошибки и их исправления / Е. Ю. Соловьева. – Текст : непосредственный // Вопросы студенческой науки. – 2017. – № 16 (16). – С. 188–195.
 9. **Стародубцева, Н. С.** Методика обучения китайской иероглифике / Н. С. Стародубцева. – Текст : непосредственный // Проблемы преподавания китайского языка: пути решения и перспективы.

Международный научно-практический семинар : сборник статей / отв. ред. А. В. Шатравка. – 2011. – С. 60–64.

10. **Хавченко, А. Н.** Экспериментальное изучение каллиграфического навыка у детей младшего школьного возраста / А. Н. Хавченко, Т. И. Дубровина. – Текст : непосредственный // Инновационные научные исследования. – 2021. – № 6-3 (8). – С. 205–214.
11. **Япония: цивилизация, культура, язык** / Е. М. Османов, А. В. Филиппов, А. И. Габитова [и др.] ; отв. ред. : А. В. Филиппов, Е. М. Османов. – Санкт-Петербург : Art-xpress, 2022. – 693 с. – (Issues Of Japanology = Вопросы японоведения № 9). – ISBN 978-5-4391-0801-5. – EDN WAJLUU.

清水泰生

内容重視の言語教育のことわざ教育について

要旨: 本論は、今までの日本語教育でのことわざ教育、研究がどう行われたかについて述べ、最近日本語教育で話題になっている項目とことわざ教育との関係について述べた。その中からCLILを中心にしたことわざ教育の試案と今後の課題等について述べた。

キーワード: ことわざ教育、CLIL、内容重視の言語教育。

Ya. Shimizu

On using proverbs in content and language integrated learning

Abstract: *This paper investigates approaches to studying and using proverbs and idiomatic expressions in modern-day Japanese language education, describing the relationship between proverbs and other educational phenomena that have recently become a hot topic in Japanese language education. The author suggests a draft of how proverbs can be integrated into the Content and Language Integrated Learning (CLIL) programs.*

Keywords: *proverb-based education, CLIL, content-oriented language education.*

1. 今までの日本語教育でのことわざ

日本語教育でのことわざは、あまり行われていない。なぜか、試験に出ない。日本留学試験、日本語能力試験、他の項目(言語技術)のほうが重要である。そして、文法、音声、語彙の方が重要であり、四字熟語、ことわざ蚊帳の外である。慣用句、連語は重視されている。新聞に、それらが、多く出ているからであろう。

2. 先行研究等

では、日本語教育におけることわざの先行研究は、どうか。中村(1982)(2009)の研究は、ことわざのレトリックに関する論文である。佐竹(2009)は、ことわざの誤用に課する研究、清水(2011)(2012)(2013)(2014)(2018)は、音声、一般の指導法、辞書の記述、ネット辞書、文字表記、レトリック等に関する研究。辻千奈津(2

013)は、副教材(自律学習、ネット学習)について、森山、竹谷(2014)は、インドネシア、英語の文化比較についてである。辻周吾(2014)は、文型教育への応用について考えた。中岡(2018)は、ことわざの授業報告で、プロジェクトワーク等の授業の活動報告である。大山(2012)は、動物ことわざについて古刹をした。佐古、小柴(2020)は、ドローイングによることわざの授業報告、奥村(2020)は、ことわざの文型のパターンを記した。岩下(2021)は、中上級のサブテキストを使った時のことわざの役割について報告している。橘(2021)は、イラストを使って(視覚を使った)ことわざ指導の試案をしている。

論者の清水が日本ことわざ分学会に入ってから清水が精力的に日本語教育でのことわざ研究について発表し、それが他の研究へと波及していったと考えられる。

3. 最近日本語教育界で話題になっていることとことわざ

最近話題になっている教授項目とことわざとの関係は以下の通りである。

①セファールやJF日本語スタンダードとことわざの位置づけはどうか。

これは、セファールやJF日本語スタンダードの概念であるCan Doとことわざとの関係になる。Can do 言語形式を表すのではなく、言語行動に対する評価なので、学習項目の明示化が困難で、ますます学習しにくくなるのでなかろうか。

②自律学習のことわざ

これは、ことわざ学習のHP等、ネットを使った教育であり、今後集目される分野であろう。

③協働学習とことわざ

これは、創作ことわざ、プロジェクトワーク等が考え上級で学習できるのであろう。

④反転授業とことわざ

自宅でことわざの内容のビデオを見せて創作ことわざ、プロジェクトワークを本授業に行う。創作ことわざは、語数が決まっている俳句、川柳、短歌の作成より自由度が高く創作ことわざの方は難しい。

⑤やさしい日本語とことわざ

ことわざは短い語句で真実を語るが、やさしい日本語にするとどうなるか。やさしい日本語の語彙は、旧3級、2級と平易なので、言葉のレトリック、ことばの響きが失われると思われる。やさしい日本語とは相性が悪いと言える。

⑥内容重視の言語教育、

CLIL、CCBI、CBIなどがこれに当てはまる。ことわざを取り上げている読解教材を使った教え方が考えられる。本論ではCLILに焦点を当てて述べてみたい。

4. CLIL (内容言語統合型学習)とは

Content and Language Integrated Learning (CLIL)とは、内容と言語の双方に焦点をあてることによる言語力の発達を促す教育的アプローチ (Colye, Hood & Marsh (2010))である。学習者が特定の教科やテーマを学ぶことにより、内容の理解と目標言語の運用能力、学習スキルの向上を同時に進める教授法 (Puffer et al (2014))である。奥野 (2018a)によると「言語を学ぶ」では「言語で学ぶ」であり日本語で CLIL を行う意味は、日本語を通して知りたいというニーズ (日本のサブカルチャー、日本の伝統文化等)である。では、ことわざでなにを伝えるか。ことわざを通して、自国のことや自国での諸問題について伝える、議論することが考えられる。では、ことわざを通して何を知るのか。健康観、社会状況、文化なのかどうなのか考える必要がある。

5. CLIL の 10 の原則

CLIL の 10 の原則、和泉伸一他 (2012)によると、以下の通りである。

- 1 内容学習と語学学習の比重は1:1である。
- 2 4技能 (読む・聞く・書く・話す)をバランスよく統合して使う。
- 3 タスクを多く与える。
- 4 さまざまなレベルの思考力 (暗記、理解、応用、分析、評価、創造)を活用する。
- 5 協同学習 (ペアワークやグループ活動)を重視する。
- 6 異文化理解や国際問題の要素を入れる。
- 7 オーセンティック素材 (新聞、雑誌、ウェブサイトなど)の使用を奨励する。

8 文字だけでなく、音声、数字、視覚(図版や映像)による情報を与える。

9 内容と言語の両面での足場(学習の手助け)を用意する。

10 学習スキルの指導を行う。

CLILでのことわざ教育も同様であると思われる。具体的なことについては別のところで述べてみたい。

6. 私の試案と今後の課題

本語教育におけることわざ教育は、次のように行うのが適していると思う。ことわざの一つ一つの紹介、理解は、ICTを使った教育に任せよう。そうすること学習者は、自分で学習する(自律学習する)。

読解教材でことわざが取り上げている場合、CLILが有効であろう。教師は、読解の文章にあることわざとは意味の逆のことわざやよく似たことわざを紹介したり学習者の国のことわざはどうかを言ってもらうことで学習者は、文化の違いを理解する。この事によって内容と言語が統合したことになるであろう。

上級の場合、ことわざに関するタスクを与えて学習者同士が学び合う、つまり協働学習が有効であろう。ことわざのタスクを通して学習者同士日本と学習者自身の文化を比較することによって内容と言語が統合することになるであろう。

以上、非常に大まかなことを述べた。CLILの理論の詳細な枠組みをことわざにどう当てはめていくのかについての私が知る限りだと仮説さえも出ていない。だから、まず仮説をたてるこそが急務であり、それを踏まえた授業実践を行い検証することが必要であろう。今後の課題としたい。

参考文献

1. 和泉伸一他(2012)『CLIL(内容言語統合型学習)上智大学外国語教育の新たな挑戦 第2巻 実践と応用』Sophia University Press 上智大学出版
2. 岩下銀河他(2021)「日本語教育中上級読解におけるサブテキストとしてのことわざの役割」2021日本ことわざ文化学会西日本分科会発表要旨
3. 奥野由紀子(2018a)「日本語学習者を対象とした 内容言語統合型学習(CLIL) -第二言語習得の視点から」2018年3月18日 ポーランド日本語教師会勉強会 資料
4. 奥野由紀子編著(2018b)『日本語教師のためのCLIL(内容言語統合型学習入門)』凡人社
5. 奥村訓代(2020)「ことわざと日本語教育」西日本ことわざ学会2020 招待講演ハンドアウト

6. 小柴裕子、佐古恵里香(2020)「ことわざ学習におけるアクティブラーニングの実践報告-創作ことわざにみられる日本語学習者の誤用をふまえて」『ことわざ文化学研究』第三号
7. 佐竹秀雄(2009)「日本語学とことわざ研究」『国文学解釈と鑑賞』12月号 ぎょうせい
8. 清水泰生(2011)「ことわざ・慣用句と日本語教育」『教育とことわざ』日本ことわざ文化学会 人間の科学新社
9. 清水泰生(2012)「小型国語辞書におけることわざ・慣用句について-その一考察-」『家族とことわざ』日本ことわざ文化学会 人間の科学新社
10. 清水泰生(2013)「日本語教育におけることわざ教育について...日本語学的なことを中心に...」日本ことわざ文化学会第5回西日本分科会(日本ことわざ文化学会)ハンドアウト
11. 清水泰生(2013)「インターネットとことわざ・慣用句」『笑いことわざ』日本ことわざ文化学会 人間の科学新社
12. 清水泰生(2014)「ことわざ教育と研究の意義と価値、そして新たなる視点について-日本語研究・日本語教育を中心に」『郷土とことわざ』日本ことわざ文化学会 人間の科学新社
13. 清水泰生(2018)「言語教育でのことわざの可能性と将来への提言」日本ことわざ文化学会第5回西日本分科会(日本ことわざ文化学会)ハンドアウト
14. 竹谷摩耶(2014)「グローバル化社会はことわざで勝ち取れ-異文化理解におけることわざの有用性-」『郷土とことわざ』日本ことわざ文化学会 人間の科学新社
15. 橘麻未(2021)「日本語教育におけることわざ・慣用句と視覚効果」2021日本ことわざ文化学会西日本分科会発表要旨
16. 鄭芝淑(2011)「外国語教育の素材としてのことわざ」『教育とことわざ』人間の科学新社
17. 辻周吾(2014)「ことわざにおける日本語教育」第3回日本ことわざ文化学会西日本分科会ハンドアウト
18. 辻千奈津(2013)「ことわざ・慣用句の日本語教育副教材について」『笑いことわざ』日本ことわざ文化学会 人間の科学新社
19. 中岡 樹里(2018)「日本語学習者を対象とした「ことわざ・慣用句」の授業実践 ...」『ことわざ文化学研究』創刊号
20. 中村明(1982)「IV ことわざ類(ことわざ・金言・たとえ・故事・慣用句・常用句)」『日本語教育事典』大修館
22. 中村明(2009)「ことわざとレトリック」『国文学解釈と鑑賞』12月号 ぎょうせい
23. 森山賢一(2014)「異文化適応とことわざ-日本語教育の視点から-」『郷土とことわざ』日本ことわざ文化学会 人間の科学新社
24. 久山理佐 清水泰生(2014)「言語教育とことわざ」-日本語教育を中心に-第3回日本ことわざ文化学会西日本分科会ハンドアウト
25. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. - Cambridge, UK: Cambridge University Press. - 173 p. - ISBN 978-0-521-11298-7.
26. Dalton-Puffer, C., & Nikula, T. (2014). Content and language integrated learning, The Language Learning Journal. - Vol. 42. No. 2. - P. 177-122. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.891370>.

В. В. Ситдикова

Современный УМК по японскому языку: переход на новые стандарты

Аннотация: *Актуальность создания учебника по японскому языку для российских школ является очень важным вопросом для учителей японского языка в школе. На сегодняшний день нет единой образовательной программы и единого видения преподавания японского языка в России.*

Ключевые слова: *учебник, школа, образовательные стандарты, японский язык.*

V. V. Sitdikova

Modern Japanese language textbooks: transition to new standards

Abstract: *This paper addresses the issue of creating a Japanese language textbook for Russian public schools, a move that has long been anticipated by Japanese language schoolteachers. The relevance of developing new teaching manuals is underlined by the fact that, as of today, Russian comprehensive schools and educators have no unified Japanese language programs or a vision of teaching Japanese to Russian students.*

Keywords: *textbook, school, educational standards, Japanese.*

В последнее время японский язык получил большое распространение. Это обусловлено рядом факторов: улучшение политико-экономических отношений с Японией; востребованность японского языка в социально-культурной и социально-экономической жизни; большой интерес современной молодежи к культуре Японии. В мировом сообществе наблюдается возросший интерес к японским поп-культурам, аниме, комиксам манга, японской кухне. Всё это дало толчок к изучению японского языка на территории России.

Ещё одним немаловажным аспектом к изучению японского языка послужило введение в российскую систему образования новых стандартов, согласно которым, в школах рекомендуется введение второго иностранного языка.

Это связано с возросшим в обществе интересом к изучению японского языка и культуры [Федянина, 2021, с. 94]. По статистике Японского Фонда (Japan Foundation) за 2015 год на территории России больше 15000 человек занимаются изучением японского языка, из них более 5000 учеников начальных и средних общеобразовательных учреждений [Тарева, 2020, с. 86].

Особенно увеличение числа изучающих восточные языки (в частности, японский) среди школьников наблюдается на Дальнем востоке ввиду его географического положения и близости к странам АТР. Например, в городе Владивостоке в школе № 51 (это школа с углубленным изучением японского языка) японский язык изучается с 1987 года. Помимо этого, в городе ещё есть немало школ, где японский язык изучается как второй иностранный язык.

В связи с таким активным распространением японского языка в школах появилась необходимость разработки методического материала и создания учебника японского языка. Давайте разберемся, почему именно *создания* учебника, а не использование уже имеющихся. Как отмечает И. Р. Нургалиев «изучение любого иностранного языка начинается с соответствующего УМК, который играет ключевую роль в освоении обучающимися коллокаций» [Нургалиев, 2022, с. 198].

Необходимость в сравнительно-сопоставительном исследовании различных аспектов обучения иностранным языкам сегодня является как никогда актуальной [Тарева,

2021, с. 95]. В настоящей статье попытаемся сравнить современные учебные пособия по японскому языку.

На сегодняшний день в России имеется несколько учебников японского языка для школ:

1) учебник М. В. Ядрышниковой для 5-го и 6-го классов [Ядрышникова, 2008];

2) учебник Е. В. Струговой и Н. С. Шефтелевич «Читаем, пишем, говорим по-японски» [Стругова, 2004];

3) учебник японского языка для детей М. Р. Голомидовой [Голомидова, 2001];

4) учебник Л. Т. Нечаевой «Японский язык для начинающих» [Нечаева, 2004].

Учебники М. В. Ядрышниковой за 5-й и 6-й класс [Ядрышникова, 2008] обеспечивают преемственность обучения японскому языку. Учебник интересен своими заданиями, в нём есть занимательные упражнения по иероглифике, вводится лингвострановедческий материал. Однако линейка обрывается учебником 6-го класса.

Учебник японского языка для детей М. Р. Голомидовой – это учебник для начального этапа обучения. На наш взгляд, он нуждается в обновлении ряда упражнений и корректировке учебного материала. Материал вводится кириллицей, в учебнике крайне мало текстов на отработку навыков чтения. В учебнике много опечаток и неточностей [Голомидова, 2001].

Учебник «Читаем, пишем, говорим по-японски» (Е. В. Струговой, Н. С. Шефтелевич) [Стругова, 2004] содержит базовые сведения по японской письменности, фонетике и грамматике. Этот учебник можно использовать для изучения японского языка старшими школьниками, поскольку учебник очень серьёзный и здесь подробно разбирается грамматика. Однако использование этого учебника с детьми младшего возраста затруднительно из-за

недостаточного количества иллюстраций, отсутствия игровых заданий и сложности подачи языкового материала.

Несмотря на богатый лексико-грамматический материал, структура данного учебника несколько устарела и не может советовать современным стандартам обучения.

Учебник Л. Т. Нечаевой «Японский язык для начинающих» [Нечаева, 2004] в большей мере ориентирован на студента или ученика старшей школы. В данном учебнике, как и в предыдущем, очень сильная лексико-грамматическая база, однако в нём нет заданий на развитие исследовательской деятельности учащихся, нет регионального компонента и т.д., всего того, что заложено в ФГОС ООО. Следует обратить внимание и на тот факт, что этот учебник рассчитан на 500 часов аудиторных занятий, в то время как в школьной программе на изучение второго иностранного языка обычно выделяется 70 часов в год.

Если говорить об учебниках, разработанных в Японии, то здесь возникает ряд трудностей.

Во-первых, в большинстве случаев данные учебники разработаны для иностранцев, они не ориентированы на российских школьников. Эти учебники создаются для иностранцев без учёта специфики их родного языка, психологии, культуры, поэтому по ним сложно работать с детьми [Нечаева, 2015, с. 65]. Популярные учебники «Минна-но нихонго», «Син нихонго-но кисо», «Гэнки» ориентированы на взрослую аудиторию, работать по ним в школе весьма затруднительно. Они полезны только в выборочной подаче текстов и отработке грамматического материала.

Во-вторых, согласно существующим правилам Министерства образования, учитель не может составлять рабочую программу на учебниках, созданных за пределами Российской Федерации [Щепилова, 2000, с. 15]. И согласно

законам, российские школьники обеспечиваются учебниками бесплатно, а заказать в школу такое количество учебников из Японии просто невозможно.

Ввиду всего вышесказанного учитель не может построить свою работу на японских учебниках. Он может использовать их только в качестве вспомогательного материала.

Таким образом, при выборе японского языка как второго иностранного для школы встаёт вопрос: «По каким же учебникам заниматься, если нет полной линейки учебников, которая обеспечивала бы преемственность обучения японскому языку у учащихся?».

Автор, как человек отработавший некоторое количество лет в школе, может сказать, что проблема огромная. Учителям приходится готовить большое количество материала к каждому уроку разрабатывать всю программу самостоятельно. Проблема состоит, в первую очередь, в том, что ученики разных школ имеют разный уровень языковой подготовки, нет единого плана, по которому можно было бы отследить ожидаемый от учащегося уровень владения иностранным языком. Соответственно, возникает проблема с конкурсами, олимпиадами. То есть мы не можем подвести наших учеников к определенному знанию так, как это сделано в системе обучения английскому языку, а также французскому, немецкому и китайскому языкам. У каждого преподавателя своё видение содержания образовательной программы.

Всё это обуславливает необходимость создания нового учебника японского языка для русскоговорящих, по которому можно было бы обучать современному японскому языку и который отвечал бы современным методическим требованиям и государственным стандартам, вобрав в себя все целесообразное и ценное, что накоплено наукой и практикой [Тарева, 2023, с. 311]. Создание подобной

линейки обеспечит не только правильный учебный процесс, но облегчит работу учителя при подготовке к уроку.

Проанализировав современные линейки учебников из перечня ФГОС ООО по другим иностранным языкам, мы пришли к выводу, что необходимо создавать учебно-методический комплекс (далее УМК), включающий в себя учебник, рабочую тетрадь и книгу для учителя, содержащую методические рекомендации и пояснения по содержанию учебника.

Следует отметить, что при разработке УМК, необходимо постараться учесть все нюансы, заложенные в Федеральных государственных образовательных стандартах, и включить задания не только на овладение предметными знаниями, но и на развитие метапредметных результатов, самооценки, языковой догадки, исследовательской деятельности у обучающихся, регионального компонента и т.д. [Tareva, 2017, с. 247]. Помимо этого, не стоит забывать и о межкультурной коммуникации, необходимости формирования межкультурной компетенции [Япония: цивилизация, культура, язык, 2022, с. 4].

На наш взгляд, материалы учебника должны быть основаны на японских стандартах изучения японского языка для иностранцев.

УМК 5–9 классов – базовый уровень, который должен включать знания грамматики и лексики, необходимые для сдачи 5-го уровня международного квалификационного экзамена по японскому языку.

УМК 10–11 класс – это продвинутый уровень. Он должен включать материалы для успешной сдачи 4-го уровня международного квалификационного экзамена по японскому языку.

По количеству часов для второго иностранного языка рекомендуется 2 часа в неделю. В году 35 учебных недель.

Соответственно это 70 часов в год. Итого примерно 500 часов на всю линейку.

Содержание учебника должно строиться по спиральной системе обучения, что предполагает повторное рассмотрение учебного материала, который будет усложняться на протяжении всего школьного обучения [Тарева, 2021, с. 8]. Данная форма обучения предполагает повторное рассмотрение материала, который будет усложняться на протяжении всего школьного обучения.

Подводя итог, можно сказать, что учебник японского языка необходим для школьных учителей. Пока нет учебника и единой образовательной программы по предмету «Японский язык», преподавание японского языка будет отставать от других языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Голомидова, М.** Учебник японского языка для детей / М. Голомидова. – Москва : АСМ Электроника, 2001. – 227 с. – ISBN 5-7131-0049-11. – Текст : непосредственный.
2. **Нечаева, Л. Т.** Японский язык для начинающих : учебник / Л. Т. Нечаева. – Издание 3-е, исправленное. – Москва : Московский лицей, 2004. – 341 с. – ISBN 5-7611-0291-9. – Текст : непосредственный.
3. **Нечаева, Л. Т.** Об учебниках японского языка для школ / Л. Т. Нечаева. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 5. – С. 64–68.
4. **Нургалиев, И. Р.** Потенциал учебников для начинающих в обучении коллокациям японского языка / И. Р. Нургалиев. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы 4-й международной научно-практической конференции, Москва, 10–12 марта 2022 года / отв. ред. Л. Т. Нечаева. – Москва : Ключ-С, 2022. – С. 198–206. – EDN YOAIYY.
5. **Стругова, Е. В.** Читаем, пишем, говорим по-японски : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 022800 (востоковедение, африканистика) и направлению 522600 (востоковедение, африканистика) / Е. В. Стругова, Н. С. Шефтелевич / Изд. 3-е., испр. и доп. – Москва : Восток – Запад, 2004. – 223 с. – ISBN 978-5-7873-1852-4 – Текст : непосредственный.

6. **Тарева, Е. Г.** Критерии отбора языкового и речевого материала при составлении олимпиадных заданий по японскому языку / Е. Г. Тарева, В. А. Федянина, М. Н. Мизгулина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 10. – С. 85–91. – EDN MQLPTH.
7. **Тарева, Е. Г.** Учебник иностранного языка: сила воздействующей функции / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 7. – С. 5–11. – EDN HMYCDN.
8. **Тарева, Е. Г.** Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады / Е. Г. Тарева, В. А. Федянина, М. Н. Мизгулина. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2023. – № 61. – С. 306–323. – DOI 10.17223/19996195/61/17. – EDN OXSCBE.
9. **Тарева, Е. Г.** Сопоставительный анализ национальных систем уровней владения иностранным языком в аспекте унификации и вариативности / Е. Г. Тарева, А. В. Деркач. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 3 (43). – С. 95–104. – DOI 10.25688/2076-913X.2021.43.3.09. – EDN SLYZLF.
10. **Tareva, E. G.** Intercultural content of a foreign language textbooks: Concept, texts, practices / E. G. Tareva, A. V. Schepilova, B. V. Tarev. – Текст : непосредственный // XLinguae. – 2017. – Vol. 10, No. 3. – P. 246–255. – DOI 10.18355/XL.2017.10.03.20. – EDN XNNMMW.
11. **Щепилова, А. В.** Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров / А. В. Щепилова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 15–22. – EDN VUXCOJ.
12. **Федянина, В. А.** Проектирование языкового портфеля для изучающих японский язык (уровни А1 и А2) / В. А. Федянина, А. В. Деркач, М. Н. Мизгулина. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 4 (44). – С. 92–100. – EDN MDELHR.
13. **Ядрышникова, М. В.** Японский язык. 5 класс : учебное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений / М. В. Ядрышникова / под ред. Л. Т. Нечаевой. – Москва : Вентана-Граф, 2008. – 191 с. – ISBN 978-5-360-00801-9. – Текст : непосредственный.
14. **Япония: цивилизация, культура, язык** / Е. М. Османов, А. В. Филиппов, А. И. Габитова [и др.]; отв. ред. : А. В. Филиппов, Е. М. Османов. – Санкт-Петербург : Art-xpress, 2022. – 693 с. – (Issues Of Japanology = Вопросы японоведения № 9). – ISBN 978-5-4391-0801-5. – EDN WAJLUU.

Д. М. Смирнова

Дидактический потенциал использования текстов энка в процессе обучения японскому языку в языковом вузе

Аннотация: *Статья посвящена использованию текстов энка в обучении японскому языку в рамках лингвокультурологического подхода. Подчёркивается место данного подхода в обучении японскому языку. Раскрывается лингвокультурологический и дидактический потенциал энка в образовательном процессе. Также в статье предлагается применение энка в качестве средства развития лингвокультурологической компетенции студентов старших курсов языкового вуза.*

Ключевые слова: *лингвокультурологический подход, лингвокультурологическая компетенция, энка, японский язык, лингводидактика, язык и культура.*

D. M. Smirnova

The didactic potential of using enka texts in Japanese language teaching at the university

Abstract: *The paper investigates perspectives of using enka texts in Japanese language teaching within the linguoculturological approach. The importance of this approach in learning Japanese is emphasized. The linguistic and cultural as well as didactic potential of enka in the educational process is revealed. The article also proposes the use of enka as a means of developing the linguistic and cultural competence of students in senior courses of language universities.*

Keywords: *linguoculturological approach, linguistic and cultural competence, enka, Japanese language, linguodidactics, language and culture.*

В современной лингводидактике всё чаще уделяется внимание вопросу изучения иностранного языка с одновременным изучением иностранной культуры. Одним

из подходов к обучению иностранным языкам, наиболее наглядно раскрывающим взаимосвязь между иностранными языком и культурой, считается лингвокультурологический подход (ЛКП). Именно ЛКП «позволяет выдвинуть на первое место необходимость изучения в процессе обучения иностранному языку того, как именно в языковых фактах отражается духовная культура, менталитет представителей страны изучаемого языка. как именно в языковых фактах отражается духовная культура, менталитет представителей страны изучаемого языка» [Тарева, 2022, с. 281]. «Язык рассматривается не только как предмет обучения и как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для него действительностью, культурным богатством, социальными отношениями, устройством быта народа-носителя языка» [Григорьева, 2019, с. 135].

Данный подход не только является актуальным в рамках антропоцентрической парадигмы в лингводидактике, но и занимает особое место в обучении японскому языку, поскольку Япония – это страна с богатой и самобытной культурой, склонной передавать общественные отношения, «определенные переживания и психологические состояния» средствами языка [Федянина, 2021, с. 166].

Формирование и развитие лингвокультурологической компетенции (ЛКК) считается необходимым условием для успешного овладения японским языком в процессе обучения в языковом вузе, а также для осуществления эффективной межкультурной коммуникации и применения полученных знаний, навыков и умений в профессиональной деятельности.

Существуют разные средства и технологии формирования ЛКК. Так, неотъемлемую часть ЛКП составляет лингвокультурологический анализ текста, в ходе

которого обучающиеся учатся находить в тексте культурно-маркированные языковые единицы (фразеологизмы, топонимы, метафоры и т.д.) и извлекать из них культурную информацию. Основываясь на мнении М. С. Бирюковой о том, что наиболее высоким лингвокультурологическим потенциалом обладают «художественные произведения малой формы» [Бирюкова, 2016, с. 115], мы считаем, что в контексте обучения японскому языку одним из наиболее эффективных средств формирования и развития ЛКК в достаточной мере служат японские поэтические тексты, такие как классическая японская поэзия и тексты в жанре *энка*. Классическая японская поэзия известна своими малыми формами, сочетающимися с насыщенностью их лирического содержания. Тексты *энка* обладают сходными с классической японской поэзией чертами, однако являются современными и относятся к одноимённому песенному жанру, фигурирующему на японском музыкальном рынке с конца 1960-х годов. Наконец, классическая японская поэзия (в частности, *танка* и *хайку*) и *энка* являются символами японской национальной культуры.

Несмотря на высокий лингвокультурологический потенциал, тексты *энка*, как и сам жанр в настоящее время практически не изучены в российском японоведении, в то время как классической японской поэзией занимались многие исследователи (А. А. Долин, Н. И. Конрад, Т. И. Бреславец, А. Е. Глускина, А. Р. Садокова и др.). *Энка* не были рассмотрены в качестве объекта ни востоковедческих, ни лингводидактических исследований. В частности, русскоязычная литература об *энка* практически полностью отсутствует, а сам жанр *энка* в ней лишь упоминается: «Наконец, многие *коута* [песни-баллады] вошли в репертуар *энка*, нового эстрадного песенного жанра, получившего развитие в XX веке» [Долин, 2019, с. 61].

Тексты *энка* относятся к одноимённому жанру японских популярных песен, выделившемуся в конце 1960-х годов [Вадзима, 2010]. С 1970-х годов за *энка* неофициально закреплён статус жанра, отражающего «японское сердце» («*нихон-но-кокоро*», 日本の心), поэтому такие понятия как «традиции» и «национальная культура» нередко являются определяющими для *энка*. Тексты *энка* в среднем состоят из 15 строк, поделённых на 3 куплета.

Проведённый нами лингвокультурологический анализ текстов *энка* позволил выявить ряд особенностей, доказывающих их лингвокультурологический потенциал в образовательном процессе.

Итак, *энка* – это аутентичные поэтические тексты, которые характеризуются:

1) **Чередованием строк в 7 и 5 мор.** Являясь символом японской национальной культуры, тексты *энка* соответствуют данному образу не только по содержанию, но и по структуре. В частности, метр (стихотворный размер) в 7 и 5 мор – это характерная черта традиционной японской поэзии, представленной жанрами танка и хайку (5-7-5-7-7; 5-7-5).

2) **Наличием языковых единиц, насыщенных культурным фоном (лингвокультурем).**

Лингвокультуремы представляют собой языковые элементы, которые несут в себе значимость, связанную с культурой, обычаями, ценностями и историей определенного сообщества. Как пишет А. Д. Мозгунова, романтизированное историческое прошлое «часто становится лейтмотивом и темой произведений современной [японской] культуры – телесериалов, аниме и манга» [Мозгунова, 2022, с. 133]. Насыщенность *энка* подобной лексикой обогащает знания обучающихся о культуре страны изучаемого языка; способствует формированию навыков анализа и распознавания языковых

единиц на наличие культурного фона (например, при чтении и или переводе).

3) **Содержанием (тематикой), отражающим национальную ментальность.** В отличие от классической японской поэзии песни *энка* не имеют строгих канонов в тематике, однако в большинстве случаев *энка* повторяют темы традиционных жанров поэзии. Это песни на темы печальной любви, *фурусато* (родины), странствий, одиночества; песни мужчины, песни женщины, *гурининдзё*: (долг и человечность), и так называемые «песни-местности» (*го-то:дзи сонгу*) или пейзажные песни, сосредоточенные на топонимике Японии.

4) **Наличием элементов бунго (старописьменного японского языка).** *Энка* являются одним из немногих примеров текстового материала, содержащего старые грамматические формы, помимо произведений, относящихся к классической японской литературе, однако, в отличие от последних, *энка* являются современными, но всё ещё не используются в образовательном процессе.

5) **Ёмкой, суггестивной формой изложения.** Песни *энка* состоят из коротких чередующихся строк по 7 и 5 мор. Сжатая форма повествования способствует анализу семантики предложений (смысловой информации). Помимо метрического размера, данный формат также обусловлен недосказанностью как ещё одной характерной чертой японской национальной ментальности, нередко выражающейся в японском языке (см. пункт 6).

6) **Недосказанностью** (грамматическими, лексическими эллипсисами). Содержание с минимальной конкретикой способствует глубокому семантическому анализу и всесторонней интерпретации, что в конечном счёте формирует у обучающихся представление об образе мышления носителей языка.

В рамках обучения японскому языку в языковом вузе тексты *энка* могут послужить эффективным средством развития лингвокультурологической компетенции на базе уже сформировавшейся компетенции. При условии соблюдения критериев отбора и методически обоснованной организации учебного процесса тексты *энка* могут быть использованы на старших курсах языкового вуза на занятиях по японскому языку, а также по литературе, культурологии, переводу субтитров и дубляжа на среднем и продвинутом уровне обучения.

Тексты *энка*, несмотря на свою актуальность и высокий лингвокультурологический потенциал, к сожалению, остаются малоизученными и не рассматриваются в качестве объекта большого лингводидактического потенциала, а также средства развития лингвокультурологической компетенции в контексте обучения японскому языку. Следовательно, существует необходимость в дальнейших исследованиях *энка* и рассмотрения их на предмет использования в образовательном процессе. Более того, проблема формирования и развития лингвокультурологической компетенции изучающих японский язык также заслуживает внимания и подробного рассмотрения. Мы считаем, что ключевую роль в исследовании этого вопроса играют аутентичные тексты, отражающие особенности национального мышления и национальной ментальности японцев, такие как классическая японская поэзия и поэтические тексты современных песен *энка*.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бирюкова, М. С.** Лингвокультурологическая компетенция: содержание и теоретические основы / М. С. Бирюкова. – Текст : непосредственный // Ученые записки. Электронный научный

- журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 4 (40). – С. 114–120.
2. **Вадзима, Ю.** Цукурарэта «нихон-но-кокоро» синва «энка»-о мэгуру сэngo тайсю онгакуси (Миф о сотворённом «сердце Японии»). История послевоенной популярной музыки с фокусом в «энка») : монография / Вадзима Юскэ. – Токио : Кобунся, 2010. – 358 с. – URL: <https://www.amazon.co.jp/> (дата обращения: 19.03.2023). – Текст : электронный. – Доступ платный.
 3. **Григорьева, Е. Я.** Реализация лингвокультурологического подхода к преподаванию романских языков в системе подготовки магистратуры / Е. Я. Григорьева, Е. И. Черкашина. – Текст : непосредственный // Rhema. Рема. – 2019. – № 3. – С. 133–147. – DOI 10.31862/2500-2953-2019-3-133-147. – EDN HANDWQ.
 4. **Долин, А. А.** Песни «весёлых кварталов» как литературный феномен эпохи Эдо. / А. А. Долин. – Текст : непосредственный // Японские исследования. – 2019. – № 2. – С. 40–62. – DOI 10.24411/2500-2872-2019-10011.
 5. **Мозгунова, А. Д.** Японская реклама сквозь призму прецедентных феноменов: идеи и образы / А. Д. Мозгунова. – Текст : непосредственный // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. – 2022. – № 2 (32). – С. 112–135. – DOI 10.23951/2312-7899-2022-2-112-135. – EDN НКDLIN.
 6. **Тарева, Е. Г.** Полиподходность и междисциплинарность – perpetum mobile развития лингводидактики / Е. Г. Тарева, Б. В. Тарев, Е. А. Савкина. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274–291. – DOI 10.17223/19996195/57/14. – EDN RCTWKO.
 7. **Федянина, В. А.** Учение Тэндай в поэзии Дзиэна (на материале цикла «Касуга хякусю со:») / В. А. Федянина. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 2021. – № 2. – С. 165–174.

М. А. Смирнова

Лингводидактический потенциал анимэ и манга при обучении вежливому стилю японского языка

Аннотация: *Категория вежливости – сложное социокультурное явление, характеризующееся национально-культурной практикой взаимодействия коммуникантов. Сложность вежливого стиля речи кэйго может стать причиной потери мотивации к изучению японского языка обучающимися, когда они только начинают знакомиться с вежливой речью. Необходимо использовать учебные материалы, которые помогут познакомить студентов с кэйго в увлекательной для них форме. В статье анализируется лингводидактический потенциал материалов анимэ и манга при обучении вежливому стилю японского языка в языковом вузе на среднем этапе обучения.*

Ключевые слова: *вежливый стиль, кэйго, обучение в вузе, аутентичные материалы, лингводидактика.*

М. А. Smirnova

Linguodidactic potential of anime and manga in teaching the polite style of the Japanese language

Abstract: *The category of politeness is a complex socio-cultural phenomenon characterized by the national cultural practice of interaction between communicants. When students are first introduced to the polite style of speech, the complexity of the Japanese courtesy system, or keigo, can affect their motivation to learn Japanese. At this stage, it is important to use appropriate learning materials that will acquaint students with this system in an exciting and fulfilling way. This paper analyzes the linguodidactic potential of using anime and manga in teaching the polite style of Japanese to intermediate-level university students.*

Key words: *polite style, keigo, university education, authentic materials, linguodidactics.*

Методическая ценность анимэ и манга в лингводидактике доказана многими исследователями:

Е. С. Авдеева [Авдеева, 2009], А. С. Лебединова [Лебединова, 2022], Н. Кумано [Кумано, 2010]. В настоящей работе мы рассмотрим характеристики манга и анимэ, которые позволяют успешно применять их для обучения вежливому стилю японского языка студентов языковых вузов.

1. Аутентичность материалов.

Вежливая речь, представленная в репликах героев, отражает языковые средства, используемые носителями японского языка.

2. Подача языкового материала.

Ключевым преимуществом анимэ и манга, в сравнении с другими учебными материалами, является объединение в манга изобразительного и повествовательного компонентов, а в анимэ это аудиовизуальный компонент. Сочетание вербального, визуального и слухового компонентов способствует интенсификации процесса обучения, что, в свою очередь увеличивает тезаурус обучающегося [Абдулмянова, 2010, с. 36], делает более доступным и наглядным пояснение коммуникативных ситуаций с использованием *кэйго*. Изобразительный и аудиовизуальный материал особенно важны при дистанционном обучении.

3. Социокультурная ценность.

Анимэ и манга содержат большое количество социокультурной информации; коммуникативные средства, которыми выражается вежливый стиль речи *кэйго*, передают информацию об отношениях людей внутри социальных групп. Анимэ и манга, в основном адресованные японцам с их сложными социальными отношениями, иллюстрируют ситуационно мотивированные нормы вежливости. Это «изучение языка в культуре и культуры в языке» позволяет обучающемуся понимать языковые единицы вежливой речи как результат

культурного опыта японцев, как слова, отражающие культурную память носителей языка [Авербух, 2018, с. 16].

4. Условия обучения.

Большой интерес к манга и анимэ у обучающихся мотивирует к чтению книг и просмотру фильмов во внеучебное время, т.е. они становятся частью повседневной жизни обучающихся. Коммуникативные ситуации, где используется вежливая речь, в манга и анимэ сопровождают студента во внеучебное время. Эта ориентация на интересы и потребности обучающихся, их вовлеченность и заинтересованность таким образом «в учебном процессе является основополагающим фактором при формировании вторичной языковой личности» [Аксиология иноязычного педагогического образования, 2020, с. 303].

Кэйго как социокультурное явление проявляется в вербальной и невербальной коммуникации. В связи с этим обучающемуся необходимо знать и владеть языковыми, прежде всего лексическими и грамматическими средствами выражения вежливости (языковая, или лингвистическая компетенция), а также уметь использовать их в социолингвистическом контексте (социолингвистическая компетенция) [Федянина, 2022, с. 133]. Использование манга и анимэ способствует формированию и развитию лексико-грамматических навыков выражения вежливой речи, а также помогает развивать рецептивные и продуктивные навыки применительно к *кэйго*. Анимэ и манга демонстрируют обучающимся ситуации «оценки говорящим того или иного лица как высшего, равного или высшего, когда главную роль играют отношения лиц в зависимости от их социального положения» [Алпатов, 2022, с. 16]. Однако формирование лексико-грамматических навыков для восприятия и продуцирования вежливой речи требуют предварительного объяснения преподавателя.

С функциональными особенностями вежливой речи, социокультурными аспектами функционирования вежливой речи весьма продуктивно знакомить с помощью анимэ и манга. Более глубокое понимание коммуникативной ситуации, вызванное наглядностью, дает возможность обучающимся применить индуктивный метод и самим сформулировать правила применения вежливой речи на ряде наглядных примеров. Однако и в случае применения индуктивного метода для введения нового материала, связанного с функциональными особенностями вежливой речи, необходимы пояснения преподавателя.

Отбор анимэ и манга в целях обучения вежливой речи – трудоемкая задача, которая осложняется наличием диалектизмов, в том числе новых «виртуальных» диалектов [Япония: цивилизация, культура, язык, 2022, с. 245]. В ее решении может помочь использование учебной манга, например, «Обучающая манга *Тибби Маруко-тян*. Вежливая лексика (*кэйго*)» [Сакура, 2014].

Учебные манга созданы с учетом различных уровней владения японским языком, адаптированы специально для учебных целей. Однако при использовании таких учебных материалов на занятиях также необходимо дополнение в виде лингвокультурологического комментария, сопоставления с родной лингвокультурой.

Лингводидактический потенциал анимэ и манга для обучения вежливой речи значителен и особенно важен для понимания функциональных особенностей вежливого стиля. Наглядное представление лексико-грамматического выражения кэйго в коммуникативных ситуациях в анимэ и манга, а также богатый социокультурный компонент этих аутентичных материалов увеличивают эффективность развития лексических и грамматических навыков для выражения вежливости; служат базой для развития умений понимания и продуцирования вежливой речи; позволяют

быстрее и полнее понимать коммуникативную ситуацию; в целом повышают эффективность овладения вежливой речью. Большой интерес обучающихся к такому виду материалов способствует повышению мотивации в освоении вежливой речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Авербух, К. Я.** Культурная память слов как проявление языковых знаний о мире / К. Я. Авербух, Л. Г. Попова, Л. М. Шатилова. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие науки и образования / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 15–22. – EDN YRXMWD.
2. **Абдулмянова, И. Р.** Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования / И. Р. Абдулмянова – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2 (92). – С. 36–39. – EDN MMBMIJ.
3. **Тарева, Х.** Модель описания уровней владения японским языком как иностранным, разработанная Японским фондом / Х. Абэ, Г. О. Мисочко, В. А. Федянина. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2022. – № 3 (47). – С. 130–140. – DOI 10.25688/2076-913X.2022.47.3.11. – EDN FYTJZF
4. **Авдеева, Е. С.** Использование комиксов при обучении японскому языку студентов второго курса языкового вуза : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : дис. ... канд. пед. наук / Авдеева Екатерина Сергеевна. – Москва, 2009. – 189 с. – EDN ZMJLOD – Текст : непосредственный.
5. **Аксиология иноязычного педагогического образования** : монография по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (Москва 6-7 декабря 2019 г.) / М. А. Ариян, В. С. Белгородский, Е. В. Борзова [и др.]. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2020. – 423 с. – ISBN 978-5-6044275-0-7. – EDN FBMPFI – Текст : непосредственный.

6. **Алпатов, В. М.** Категории вежливости в современном японском языке / В. М. Алпатов. – Изд. 6, стереотип. – Москва : Языки Народов Мира, 2022. – 152 с. – ISBN 978-5-9519-2406-3 – Текст : непосредственный.
7. **Кумано, Н.** Нихонго гакусюся-то анимэ/манга (японские студенты и анимэ/манга) / Н. Кумано – Текст : непосредственный // Хиросима Дайгаку Рюгакусэй Сэнта Киё, 2010. – № 20. – С. 89–103.
8. **Лебединова, А. С.** Потенциал использования аниме и манга при обучении диалогу культур в цифровой среде – Текст : непосредственный // Материалы Третьей международной научно-практической конференции. Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации : материалы Третьей международной научно-практической конференции / отв. ред. Л. Г. Викулова. – Москва, 2022. – С. 397–401 – EDN OQLJOF.
9. **Сакура, М.** Тиби Маруко-тян-но кэйго кё:сицу (Manten Get) (Manten Get – обучающая манга Тиби Маруко-тян. Вежливая лексика (кэйго)) / М. Сакура. – Сюэйся, 2007. – 208 с. – ISBN 978-4083140389. – Текст : непосредственный.
10. **Япония: цивилизация, культура, язык** / Е. М. Османов, А. В. Филиппов, А. И. Габитова [и др.] ; отв. ред. : А. В. Филиппов, Е. М. Османов. – Санкт-Петербург : Art-xpress, 2022. – 693 с. – (Issues Of Japanology = Вопросы японоведения № 9). – ISBN 978-5-4391-0801-5. – EDN WAJLUU.

У. П. Стрижак

Когнитивная природа категории числа в японском языке

Аннотация: В статье рассматривается когнитивная природа грамматической категории числа в японском языке как совокупность представлений носителей японской лингвокультуры о способах выражения количественных отношений. Обосновывается необходимость интеграции данных лингвистической науки в процесс обучения японскому языку и приводятся примеры объяснений употребления грамматических показателей числа в рамках когнитивного подхода.

Ключевые слова: категория числа, когнитивный подход, японский язык, индивидуализм, коллективизм, методика преподавания.

U. P. Strizhak

Abstract: This paper investigates the cognitive nature of the grammatical category of number in Japanese, which reflects the system of ideas that the representatives of the Japanese linguoculture have about ways of expressing quantitative relations. The author substantiates the necessity of integrating the data obtained by linguistic research into the process of teaching Japanese, showing how examples of using certain grammatical indicators of number can be explained from a cognitive perspective.

Key words: category of number, cognitive approach, the Japanese language, individualism, collectivism, teaching methods.

В научном исследовательском поле неоднократно подчеркивается необходимость рассмотрения грамматических категорий, в том числе, категории числа, не только в рамках структурных описаний, но и с учетом особенностей мышления носителей соответствующей лингвокультуры. А. А. Холодович в контексте теории множества отмечает, что «в вопросах смен способов понимания категории множества нельзя ограничиваться и

довольствоваться чисто формальными объяснениями» [Холодович, 1979, с. 186]. О. Есперсен указывает, что «Категория числа на первый взгляд кажется очень простой, столь же простой и ясной, как «дважды два – четыре». Однако при более тщательном рассмотрении мы наталкиваемся на многие трудности как логического, так и лингвистического порядка.» [Есперсен, 1958, с. 288]. Недавние работы также постулируют данную необходимость согласно антропоцентрическому принципу современного языкознания: так, в работе Г. Д. Архипкиной подчеркивается «роль говорящего как активной языковой личности в выборе той или иной интерпретации обозначаемой ситуации в его дискурсивной деятельности; <...> объект интерпретируется носителями языка как множественность или единичность еще и в зависимости от характера использования данного объекта человеком. При изучении всей совокупности языковых количественных значений особенно существен «человеческий фактор», то есть субъекты, адресаты с их фондами знаний, социальной и ментальной сферами, культурным контекстом социума». [Архипкина, 2006, с. 4–5] В работах по японскому представлению категории числа отмечается важность учета культурологической составляющей: «В зависимости не только от того, в рамках какого контекста, но и от того, в рамках какой культуры мы сталкиваемся с числом, одному и тому же числительному могут соответствовать совершенно различные семантические описания.» [Гуревич, 2020, с. 138].

В рамках такого подхода к грамматическому описанию требуется анализ не только поверхностной структуры высказывания, но и логики, стоящей за тем или иным видом множественности. В ходе структурных описаний категории числа вычлняются разные виды множественности: в общей теории лингвистики активно изучается предикатная

множественность в типологическом освещении; выделяются «нестандартное множественное число», «ассоциативная множественность», «коллективная множественность», «отождествленная множественность», «репрезентативная множественность» и т.д. Данные виды множественности эксплицируют особенности коммуникативной ситуации, а также личные представления говорящего об объекте с точки зрения его числового обозначения, и зачастую интересны именно с точки зрения отклонения от прототипического выражения числа, соответствующего законам окружающей действительности – своего рода нарушения нормы и выражения собственной субъективной оценки, насколько это допускают правила соответствующего языка.

В японском языкознании проблема грамматического обозначения количества трактуется неоднозначно. С. Андо указывает на невыраженность категории числа как на одну из важных особенностей японского языка [Андо, 1986, с. 4–5] и отмечает, что обозначение множественного числа, например, при редупликации, скорее указывает на неопределенность количества, подчеркивающую идею коллективности даже для неодушевленных субъектов: 山々 *ямаяма* – это не «множество гор», а «горы в окружении других гор». Однако, как правило, по отношению ко множественному числу в японском языке употребляется термин 余剰的 *ёдзё:тэки* «избыточный», даже для одушевленных субъектов – исключения составляют случаи олицетворения: так, по отношению к своим детям мама может сказать *きれいなお花さんたちね* *кирэй-на о-хана-сан-тати нэ* «Какие красивые цветочки!»; но на употребление форм множественного числа с неодушевленными субъектами в большинстве случаев накладывается запрет [Андо, 1986, с. 5].

А. Ямагути также называет формы множественного числа «несвойственными» японскому языку (馴染みのない言い方 *надзими-но най ииката*), и обосновывает это с точки зрения логики носителя японского языка: указывает на отсутствие необходимости дублировать уже известную информацию (в японском обозначении: 自明 *дзимэй* «очевидный, говорящий за себя»), что, в свою очередь, обеспечивает удобство и простоту японских конструкций, где, например, употребление числительного исключает согласование формы существительного [Ямагути, 2004, с. 9] (О. Есперсен в свое время называл такое правило «примером разумной экономии» [Есперсен, 1958, с. 241]). Однако в последнее время в японском языке наблюдается рост употребления форм множественного числа; японские лингвисты отмечают, что особенно непривычно звучат примеры с неодушевленными существительными типа 歌々 *утаута* «песни» или 恋たち *коитати* «любовь» во множественном проявлении; А. Ямагути описывает свои впечатления от таких вариантов употребления как «с испугом встретил в тексте...» и объясняет появление таких несвойственных японскому мышлению языковых структур влиянием западных языков, констатируя, что для современного японского языка это уже становится тенденцией [Ямагути, 2004, с. 17].

В отечественном языкознании категория числа в японском языке изучена довольно системно; категорию числа/количества и способы ее выражения в японском языке изучали В. М. Алпатов, О. М. Высочин, В. Г. Субич в сопоставительном аспекте на материале английского, японского и русского языков; серия работ Н. В. Кутафьевой посвящена широкому спектру обозначения количественной составляющей в японском языке; в частности, в данных работах был поставлен вопрос об имплицитном выражении количества в глагольных формах японского языка

[Кутафьева, 2012]; похожую тему затрагивает в своем исследовании А. В. Дегтярева, рассматривающая синтаксические особенности функционирования деепричастия репрезентативности *-тари* в рамках грамматической семантики с точки зрения выраженности в таких формах понятия множественности [Дегтярева, 2017]. Таким образом, структурное описание способов представления в японском языке понятий единичности и множественности представлено в полном объеме. Если попробовать объяснить стоящую за этим логику категории числа, то прежде всего следует обратиться к противопоставлению западной и восточной культур с точки зрения их соответствующих характеристик: индивидуалистская и коллективистская [Япония: цивилизация, культура, язык, 2022, с. 9–11], а также к лингвокультурологическому понятию контекстности – для японского языка как высококонтекстного характерно опущение избыточной, по мнению носителей языка, информации, которой часто является именно количественный статус участников событий. Это приводит к значительным сложностям в работе с японскими текстами, так как языки индоевропейской группы в большинстве своем требуют обозначения числа вне зависимости от насущной на то необходимости. О подобных трудностях перевода с японского языка говорил еще А. А. Холодович, отмечая, что «перевод не может выпутаться из противоречия между единичностью и множественностью, между единственным и множественным числом. Это действительно тяжелое положение усугубляется тем, что переводчик не имеет в этой фразе (прим.: выше в цитируемой работе приводится пример с вариативностью трактовки категории числа имен существительных) никаких формативов множественности или единичности ни у имен, ни у глаголов, а также никаких указаний на единичность

или множественность в виде числительных или количественных наречий [Холодович, 1979, с. 180].

Эта особенность японского языка требует особого внимания в процессе обучения; ощущение необходимости выразить множественность (или сохранить при переводе с европейских языков) в большинстве случаев приходит постепенно и интуитивно. Для облегчения задачи считаем эффективным воспользоваться материалом параллельных русско-японских и японско-русских текстов, который репрезентирует отображение одного и того же фрагмента окружающей действительности разными способами в зависимости от когнитивных установок носителей соответствующего языка. Такая интеграция данных лингвистической науки в процесс обучения грамматическим аспектам японского языка показала свою эффективность: после прослушивания лекционного материала студенты при выполнении домашних заданий в ходе подготовки к семинарским занятиям формулируют немало интересных положений, свидетельствующих об углублении их понимания особенностей японского мышления при порождении высказывания на японском языке.

Например, во время лекции был приведен следующий пример современного японского текста, игнорирующего описанную выше склонность японского языка избегать употребления множественного числа с неодушевленными субъектами: 饒舌なる / バースデーカード / 買いぬ / 私の空白 / 埋める文字たち *дзэ:дзэцу нару ба:судэ: ка:до аганаину варэ-но ку:хаку умэру модзитати* «В день рождения / открытку купив болтливую, / горсткой иероглифов заполняю / пустое пространство в себе» (М. Тавара. Именины салата. Пер. Д. Коваленина). В результате интерактивного обсуждения причин такого нарушения нормативных представлений о структуре японских

числовых конструкций было сформулировано общее мнение, что употребление слова 文字 *модзи* «знак, иероглиф» во множественном числе обусловлен стремлением героини как можно сильнее восполнить мучительное одиночество, возможно, отсутствие ожидаемых поздравлений – пусть хотя бы множество знаков компенсирует недостающее количество друзей. Этот и похожие примеры побудили студентов задуматься, что стоит за грамматическими характеристиками японских языковых единиц: какие особенности японского восприятия действительности, описываемых ситуаций, личностных характеристик героев лежат в основе языковых структур.

В ходе выполнения домашнего задания студентами были отобраны примеры использования различных существительных во множественном числе из оригинальных русских текстов, сопровождающиеся собственными комментированными переводами двух видов: перевод на японский язык, исключая грамматический показатель множественного числа или сохраняющий его. При исключении в переводе указания на исходное множественное число студенты⁴ дали следующие объяснения:

«То и дело слышишь, люди заболевают от молока и заражаются от лошадей и коров» (А. П. Чехов. Душечка) – при переводе на японский язык можно не использовать множественное число, так как понятно, что не от одной единственной лошади и коровы можно заразиться, а от любого из животных этих видов;

«Анна Сергеевна смотрела в лорнетку на пароход и на пассажиров, как бы отыскивая знакомых» (А. П. Чехов.

⁴ В работе используются примеры, полученные от студентов ОП «Востоковедение» НИУ ВШЭ 2017-2022 гг. обучения на занятиях по дисциплине «Теория и практика перевода».

Дама с собачкой) – число не имеет важного значения, так как она в неопределенной массе пассажиров просто ищет кого-то из числа неких знакомых;

«Ну, народ, конечно, собрался. Эксперты» (М. М. Зощенко. Аристократка) – вероятно, здесь можно использовать единственное число для слова «эксперты», так как это типовая характеристика народа, а не указание на количество его представителей;

«Которые без денег – не ездят с дамами» (М. М. Зощенко. Аристократка) – здесь также, вероятно, нет необходимости передавать множественное число, так как речь идет об абстрактных дамах; даме и кавалере как представителях социальной группы, количество не имеет значения;

«Курей и жареных утей у нас, – говорит, – не будет, а паштетов тоже не предвидится» (М. М. Зощенко. Стакан) – в переводе использовать единственное число, потому что тут не важно число для передачи смысла, а важен вид еды, который будет подаваться (не слишком изысканный и т.д.);

«Публика не ходит, но ведь я за аренду плачу? Артистам плачу?» (А. П. Чехов. Душечка) – у слова «артисты» можно не сохранять множественность, потому что здесь констатация факта: «артисты получают деньги». Если бы здесь было другое – что он НЕ платит – тогда множественное число нужно сохранять, поскольку такое действие не является нормальным и распространяется на группу людей, а не на одного человека;

«Кричали цикады» (А. П. Чехов. Дама с собачкой) – в описании тишины на свидании: не требуется множественное число, так как природные явления (звук цикад), как правило, являются неопределяемым в точном количественном исчислении источником шума в общей тишине.

Видно, что данная совокупность примеров отчетливо демонстрирует явление репрезентативной множественности – как одушевленные, так и неодушевленные участники ситуации представляют определенный класс, группу, сообщество. Иными словами, единственное число в японском языке зачастую носит стереотипизирующий характер, что хорошо чувствуется при изучении примеров из параллельных текстов.

Еще более интересные и разнообразные комментарии были получены при описании необходимости сохранить в японском переводе несвойственную ему множественность; студенты обращали внимание на выделенность и значимость конкретного человека за счет противопоставления его сложившейся (многочисленной) группе людей; на эмоциональную составляющую; на интенсификацию визуального эффекта и другие субъективные характеристики описываемой ситуации:

«Изменять ей он начал уже давно, изменял часто и, вероятно, поэтому о женщинах отзывался почти всегда дурно» (А. П. Чехов. Дама с собачкой) – «женщины» оставить во множественном числе, потому что здесь важно противопоставление общности многочисленных женщин своей жене;

«На улицах он провожал взглядом женщин, искал, нет ли похожей на нее» (А. П. Чехов. Дама с собачкой) – здесь нет указания на конкретную женщину; важно подчеркнуть множественность, что в его глазах «женщины» – мутная посредственность, и лишь «она» – единственная женщина для него;

«Что за бестолковые ночи, какие неинтересные, незаметные дни!» (А. П. Чехов. Дама с собачкой) – за счет множественного числа подчеркивается невыносимая длительность расставания со своей возлюбленной;

«У нас только с номерками беда» (М. М. Зощенко. Баня) – можно оставить множественное число, чтобы подчеркнуть, что это доставляет неудобство: дают целых два номерка, непонятно, куда их деть;

«Только, скажем, вымылся – опять грязный. Брызжут, дьяволы. И шум такой стоит от стирки – мыться неохота» (М. М. Зощенко. Баня) – слово «дьяволы» можно использовать во множественном числе с целью передать атмосферу суеты и шума, которая раздражает рассказчика: его окружает некоторое количество людей, которые активно заняты своими делами;

«Чужие шайки воруеть» (М. М. Зощенко. Баня) – сохранить множественное число для передачи гнева и недоумения рассказчика: один из посетителей использует три шайки, в то время как у него нет ни одной;

«Пускай артисты подадут на меня в суд» (А. П. Чехов. Душечка) – здесь слово «артисты» можно перевести дословно, чтобы подчеркнуть масштаб и акцентировать внимание на потенциальных проблемах (что на героя в суд могут подать сразу много человек); действие будет совершено не одним человеком, а коллективом;

«У старых лип и берез, белых от инея, добродушное выражение, они ближе к сердцу, чем кипарисы и пальмы, и вблизи них уже не хочется думать о горах и море» (А. П. Чехов. Дама с собачкой) – оставить множественное число, потому что большое количество деревьев и гор рисует более объемный пейзаж;

«Сходились во время карт жены чиновников, некрасивые, безвкусно наряженные, грубые» (А. П. Чехов. Анна на шее) – сохранение множественного числа для демонстрации противопоставления сложившейся общности важных лиц главной героине;

«Офицеры вышли в сад <...> потемки и тишина заставили их на минуту призадуматься. Каждому из них

<...> пришла одна и та же мысль: настанет ли и для них когда-нибудь время, когда они <...> будут иметь большой дом, семью, сад ...» (А. П. Чехов. Поцелуй) – здесь и дальше описание, как все они могли иметь одну и ту же мечту – надо подчеркнуть множественное число для передачи общности;

«Игроки не замечали его» (А. П. Чехов. Поцелуй) – сохранить указание на количество для противопоставления одиночества героя и единства множества игроков.

Данная группа примеров показывает, как широко могут быть границы интерпретации собственных переводческих решений, и как значима свойственная японскому языку субъективность при выборе тех или иных грамматических показателей: *задействуются эмоции и чувства (неудобство – один номерок, второй номерок... куда же их прикрепить?)*; *раздражение от суеты и шума вокруг, тоска от длительного расставания с любимым человеком; неловкость от взглядов толпы людей; гнев и жадность при дележе шаек; вопросы соблюдения нормы (оплаты труда); общественные традиции (неприятие человека в высших кругах или в сложившейся социальной группе); общие ценности и устремления (одна похожая мечта у всех) и т. д.* При анализе примеров из параллельных текстов возникает и формируется именно **ощущение** количества, **чувство** числа как грамматической категории, так необходимое при изучении японского языка.

Таким образом, можно сделать вывод, что в японском представлении категория числа имеет не индивидуализирующий характер, уточняющий морфологический статус языковой единицы – как было сказано выше, такая грамматическая детализация является избыточной для японского языка; а стереотипизирующий характер – унифицирующий действующих лиц вне связи с их реальным количеством. Понимание и объяснение этой

логики порождения японского высказывания с выраженным или невыраженным количественным статусом участников описываемой ситуации сделает более эффективным освоение студентами японских числовых конструкций.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Андо, С.** Эйго-но ронри, нихонго-но ронри (Логика английского языка и японского языка). / С. Андо. – Токио : Тайсюкан, 1986. – 308 с. – ISBN 978-4-469-24093-1. – Текст: непосредственный.
2. **Архипкина, Г. Д.** Когнитивные основания и антропоцентрические параметры грамматической категории числа : специальность 10.02.19 «Теория языка» : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Архипкина Галина Дмитриевна. – Краснодар, 2006. – 43 с. – Текст : непосредственный.
3. **Гуревич, Т. М.** Счастливые число в Китае и Японии / Т. М. Гуревич, А. А. Войцехович. – Текст: непосредственный // Концепт: философия, религия, культура. – 2020. – Т. 4. – № 3 (15). – С. 137–148.
4. **Дегтярева, А. В.** Синтаксис и семантика японского деепричастия репрезентативности на -tagi по данным корпусного исследования : специальность 10.02.22 «Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Америки, аборигенов Америки и Австралии» : дис. ... канд. филол. наук / Дегтярева Анна Владимировна. – Москва, 2017. – 360 с. – Текст : непосредственный.
5. **Есперсен, О.** Философия грамматики / О. Есперсен. – Москва : URSS, 2002. – 408 с. – ISBN 5-354-00043-2. – Текст : непосредственный.
6. **Кутафьева, Н. В.** Составные глаголы с имплицитным значением количества в японском языке / Н. В. Кутафьева. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2012. – Сер. 13. – Вып. 2. – С. 18–27.
7. **Холодович, А. А.** Проблемы грамматической теории / А. А. Холодович. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-е, 1979. – 304 с. – Текст : непосредственный.
8. **Ямагути, А.** Нихонго-но ронри (Логика японского языка) / А. Ямагути. – Токио : Тайсюкан, 2004. – 283 с. – ISBN 4-469-22162-7. – Текст : непосредственный.

9. **Япония: цивилизация, культура, язык** / Е. М. Османов, А. В. Филиппов, А. И. Габитова [и др.] ; отв. ред. : А. В. Филиппов, Е. М. Османов. – Санкт-Петербург : Art-xpress, 2022. – 693 с. – (Issues Of Japanology = Вопросы японоведения № 9). – ISBN 978-5-4391-0801-5. – EDN WAJLUU.

鳥塚 真璃亜

外国人の日本国内の交通標識の理解について – 都市のスポーツ空間における情報デザインに関する研究より –

要旨: 本研究では、日本の人々が日常生活において、スポーツに関連する視覚情報などをどのように認識し、理解しているのかを探る。都市空間での移動や運動には、日本の交通ルールや規則に従う必要があるが、外国人を含む多くの人々はそれらを十分に理解していない。本研究では、都市空間やスポーツイベントにおける情報デザインの改善により、日本で生活する人々の安全性と快適性を向上させることができると主張する。2020年の東京オリンピック・パラリンピックを契機にいくつかの進展があったものの、日本の情報デザインはまだすべての人に簡単かつすぐに理解できるものではない。現在のピクトグラムやサインは、オットー・ノイラートが考案した ISOTYPE をベースにしており、そのデザインは「誰も取り残されることなく、すべての人に情報が届く」ことを意図して作られた。これは、今日の情報デザインにおいて大きな影響を与えている。スポーツイベントと連動した都市環境におけるサイネージの認知度を明らかにするため、留学生や2022年つくばマラソンのランナーへの調査などのフィールドワークを実施した。その結果、今後、社会が多様化する中で、非母語話者や障がい者に対して、より認知度の高いユニバーサルデザインを提供できる可能性があることが示唆された。都市空間における情報デザインとその認知度の関係をさらに明らかにするために、この研究の範囲を拡大し、より多くの調査対象者を含める必要がある。また、調査対象者の言語、背景、生活環境などを考慮する必要がある。さらに、都市で活動する人々の視覚情報に対する考え方の違いについても検討することが必要である。そうすることで、彼らの認識の分類が容易になり、個人が標識をどのように認識し、認識しているかが明らかになる。この会議では、ロシアの学生から得られた回答に焦点を当てる。

キーワード: 情報デザイン、ピクトグラム、公共サイン、交通標識、都市空間、案内表示、言語記号、視覚記号、認知プロセス。

**On understanding of information signs in Japanese urban spaces: from
“A Study on Information Design in Urban Sport Spaces”**

Abstract: *This study explores how people living and traveling in Japan perceive and understand visual and other information related to sports facilities and areas. People need to follow Japanese traffic rules and regulations to move around and exercise in urban spaces, but many, including foreigners, do not fully understand them when dealing with traffic and information signs. This paper argues that improved information design in urban spaces related to sport and at sporting events can improve the safety and comfort of people living in Japan and visitors from overseas. Despite some improvements following the Tokyo 2020 Olympic and Paralympic Games, Japanese information signs are still not easily and immediately comprehensible. Currently used images are based on ISOTYPE, the international picture language system created by Otto Neurath with the idea that no one would be excluded and that information would reach everyone, which was the most significant development in modern information design. To determine the level of understanding of signs in urban environments around sports facilities and events, fieldwork and surveys of international students and Tsukuba Marathon 2022 runners were undertaken. The results of the fieldwork suggest that in the future, as Japanese society becomes more diverse, it may become relevant to provide more recognizable and universal signs for visitors to Japan and people with disabilities. To further determine the relationship between information design and its recognition in urban spaces, the scope of this study should be expanded to include a larger number of survey respondents. It should consider the language, social background, and living conditions of the people surveyed. Furthermore, it is necessary to examine differences in the attitude of people exercising in the city in relation to available visual information. This would facilitate the categorization of their perceptions and determine how individuals perceive and understand information signs. This conference will focus on the responses obtained from Russian students.*

Keywords: *information design, picture language, public signs, traffic signs, urban space, guidance displays, linguistic signs, visual signs, cognitive processes.*

1.情報デザインとは何か

情報デザインとは、社会の身の回りの問題に対して、デザインを通して解決するために使う表現方法や技術。身の回りの問題とは、情報がうまく伝わらない、意図した通りに人々が行動してくれないなどの事象を指す。(略)利用者の立場に立ったデザインや考え方ということもできる。(日本文教出版 - 高等学校教科書「情報1」より)と定義されている。

本田らは、著書『街の公共サインを点検する - 外国人にはどう見えるか』(本田 弘之/岩田 一成/倉林 秀男)の中で、「わたしたちの日常生活では、人間同士の「会話(音声)」ではなく、文字に代表される視覚的な情報を頼りに行動しなければならないことが非常に多い」と述べている。日本語という言語が、音としてマスターしやすいものの、読むことは非常に難しいことは日本人でも常用漢字の 2136 字が読めない人がいることからわかる。街中には、交通標識やサインが溢れていて、それが読めなければ、どこに行けばいいのかわからないこともある。

基本的なサインは、JIS 規格化されていて、公益財団法人交通エコロジー・モビリティ財団のホームページにガイドブックとともにまとめられている。ピクトグラムとは「言語の代わりに、そして、言語と同質の情報を伝達する機能を持つ象徴化、定型化された絵や図。」のことである。

日本では、1964 年の東京オリンピック・パラリンピック大会の際に、多くのピクトグラムが刷新された。街中には大きく分けて、公共サインと商業サインが存在するが、今回は公共サインの中でも交通標識のみに特化して調査した。

2. 都市における身体活動

都市において、人々はさまざまな活動をしている。例えば、ランニング、ジョギング、ウォーキング、サイクリング、などである。ここで、目的は大きく2つに分けられる。一つは、先にあげた運動やスポーツ、エクササイズを目的としたもの。もう一つは、通勤や通学など「移動」を目的としたものである。この時、徒歩で移動する人もいれば、運動もかねて、ロードバイクやランニングで通勤・通学する人もいる。このように、都市の空間では、さまざまな目的の人たちが行き交っている。

近年では、電動キックボードなど、小型電動モビリティも目にするようになった。モビリティとは、英語の **Mobility** からきていて、日本語では、「移動」「移動性」あるいは「動きやすさ」という意味になるが、これは、人々の自由な移動と、これを支える多様な移動の仕組みを含む幅広い使われ方をしている概念のことである。2018 年初頭にトヨタ自動車株式会社の豊田章男社長が、これからは「自動車をつくる会社からモビリティ・サービスの会社」になると発言してモビリティという言葉が注目されるようになった。

都市の移動、移動性、動きやすさを考える際に重要だと考えられる一つは、ルールである。最も一般的なものとして、道路交通法と、それに伴う交通標識がある。ルールがなければ、事故が起き、安全に街中を移動することが難しくなるだろう。交通ルールはしばしば更新される。例えば、2023 年 7 月から電動小型モビリティ、つまり電動キックボードのルールが変わる。今までは原付バイクと同じ扱いだったものが、自転車と同じ扱いに変わる。自転車と同じく、お酒を飲んだ後に乗ったり、携帯電話をみながら乗ったりすると、安全を脅かす行為として、罰金の対象になる。また、イヤフォンで音楽を聴きながら走ったり、傘をさしながら走ったりすることも、罰金対象となり得る。

3. 日本の標識とロシアの標識

標識のタイプは大きく3つにわけられる。日本はアメリカにならい、基本的には米国方式を採用している。ピクトグラムや図表で大きな目的を示し、具体的で重要な指示は「補助標識」として日本語で示している。一方、欧米式、ロシアは基本的にピクトグラムを主体として示すタイプである。そして3つめは国際連合道路標識である。これは、1949 年に欧州諸国において道路標識を国際的に統一しようとする動きが生まれたことをきっかけに、1953 年に参加国 68 カ国による国際連合道路標識(道路標識及び信号に関する議定書)が発行されました。その後、1968 年(昭和 43 年)に国際連合道路交通会議にて「道路標識及び信号に関する条約」として成立したものに、基づいている。

横断歩道を見ると、ロシアの横断を示す標識のサイズは非常に大きく、周りが蛍光反射板で囲まれ、ひとめみて、横断できるとわか

る。一方で、日本の場合は信号機の右側に補助標識「自転車・歩行者優先」があり、対象者を示しているが、ピクトグラムは存在しない。全て日本語のみで、縦書き、漢字で表示されている標識もある。また、自転車の道も始まりと終わりが「ここから」「ここまで」と日本語で表示されており、自転車のピクトグラムがあるものの、具体的にどこからどこまで走ればよいのかを判断できるのは、日本語がわかる人のみである。日本の交通道路標識の一覧は、国土交通省のページからみることできる。日本では案内、警戒、規制、指示標識、そして、文字による補助標識で、情報を伝える仕組みになっている。

4. ロシア人に対する小さな調査

ロシア人対象にアンケート調査では、9人の日本語学習中のロシア人の回答を得た。報告者がつくば市内で撮影した写真を用いた。実際の利用者目線で見た場合を意識した。図やピクトグラムがなく、縦書きで漢字とひらがなまじりの標識について、意味を正しく理解できた人はいなかった。筑波大学留学生で N2 に合格済の学生にも質問したが、正しく理解できなかった。一方で、人と自転車のシルエットの図に加えて、下に日本語と英語で「自転車通行可」と書かれた標識の意味を問うた質問では、全員が正解した。

次に、補助標識が加えられた自転車の標識について質問した。「ここから」「ここまで」の補助標識については、正答率 100%であったが、白丸に青斜線がひかれた日本独自の「止まれ」のマークについては、33%の正答率だった。このことから、図で示されていても、その図の意味がわからなければ、意味を正しく取ることができないことがわかった。

5. 総括

- ・ピクトグラムや図で示されたものは理解できる
- ・補助標識の指示文のうち、短く、ひらがなで示されたものは、日本語学習者であれば理解できる。
- ・縦書き・漢字文・図なしの標識は、正しく理解できない。
- ・シンプルな図であっても、その意図を知らなければ、それが示す指示に従うことはできない。

Н. Ю. Тразанова

Опыт применения японских сериалов в качестве учебных материалов

Аннотация: *В данной статье представлен опыт практического применения японских сериалов в качестве учебных материалов на занятиях японского языка в университете. Во время просмотра обучающимся были предложены такие задания как характеристика персонажа, создание речевого портрета персонажа, озвучивание диалогов, составление тематических словарей и т.д. В ходе осуществления просмотра и наблюдения за выполнением заданий обучающимися, предпринимается попытка разработать комплект заданий для эффективного изучения японского языка и тонкостей японской культуры.*

Ключевые слова: *японский язык, японская культура, японские сериалы, методика преподавания, речевой портрет персонажа, тематический словарь, инсценировка диалогов*

N. Yu. Trazanova

From the experience of using Japanese TV series as an educational resource

Abstract: *This paper reflects on the practical experience of using Japanese TV series as an educational resource in a university classroom. While watching episodes, students were expected to fulfill the following tasks: create character profiles, make speech portraits of the main characters, voiceover certain dialogues, compose thematically organized vocabulary lists, etc. In the process of working with a TV series and observing students performing assignments, the author attempted to put together a set of tasks for effective teaching of both the Japanese language and the nuances of Japanese culture.*

Key words: *the Japanese language, Japanese culture, Japanese TV series, teaching materials, speech portrait of a main character, thematically organized vocabulary list, voicing over dialogues.*

Среди многообразия методик и способов обучения иностранному языку одним из современных и плодотворных считается просмотр и интенсивная работа с видеоматериалами. В особенности эффективным представляется применение аутентичных художественных фильмов и сериалов на занятиях по иностранному языку с целью развития коммуникативной компетенции, что неоднократно являлось объектом специальных исследований [Антонова, 2011; Никитина, 2016; Михеева, 2023].

Актуальность применения японских сериалов при обучении японскому языку обусловлена рядом преимуществ: погружение в японский язык и культуру; знакомство с реальной «живой» повседневной речью; изучение всех аспектов языка (лексики, грамматики, особенностей произношения и интонирования речи); наличие богатого материала для создания заданий и творческих проектов; возможность применения как на уроках японского языка, так и во внеурочное время в качестве клуба.

Личный опыт использования материалов японских сериалов на настоящий момент продолжается в течение двух лет. В ходе исследования применялись японские сериалы жанров комедийный детектив (в группе магистрантов) и *гакуэн дорама* (в группе студентов третьего курса обучения по специальности «перевод и переводоведение»).

В данной статье будет представлен алгоритм проведения занятия, типы заданий и итоговых проектов, которые применялись на занятиях с магистрантами. Поскольку дисциплина «Практикум по межкультурной коммуникации» предполагает знакомство с особенностями культуры, в том числе, большое внимание уделяется

речевому этикету и развитию умений и навыков общения в различных ситуациях.

Материалом для просмотра послужил японский сериал うぬぼれ刑事 *Унуборэ кэйдзи* «Тщеславный детектив», комедийный детектив 2010 года, который транслировался на канале TBS. Выбор обусловлен рядом причин: 1) захватывающий сюжет, мотивирующий следить за ходом событий; 2) великолепный сценарист Кудо Канкуро и звёздный актёрский состав; 3) огромное количество ситуативных контекстов и диалогов, происходящих в разнообразных условиях общения; 4) одной из изюминок является «метатекст», так как внутри сериала происходят съёмки сериала про главного героя, которые частично повторяют сюжет (кроме того, отец главного героя, тоже в прошлом полицейский, пишет детективные истории, которые добавляют деталей по ходу повествования); 5) в завершении истории раскрывается оригинальный замысел, который позволяет по-новому взглянуть на все события, поразмышлять и обсудить тему, которая стала очевидной.

Обратимся к завязке истории: детектив по прозвищу Унуборэ прославился тем, что с первого взгляда влюбляется в женщин, которые затем оказываются виновны в преступлениях. Главный герой эмоционален, самоуверен, настойчив и всегда идёт до конца в поставленной цели: найти даму сердца и предложить ей руку, сердце и самого себя, такого блистательного и великолепного. Каждая серия представляет собой самостоятельную историю, которая, вместе с тем, поддерживает главную линию повествования.

Алгоритм проведения занятия задумывался таким образом, чтобы вовлечь обучающихся в беседу, познакомить с новой лексикой, обратить внимание на опорные точки сюжета, фактическую информацию, а также особенности японской культуры. Показ проводился на японском языке с японскими субтитрами.

Перед просмотром каждого эпизода студентам предоставляется раздаточный материал с вопросами и заданиями, связанными с содержанием, характеристикой главных героев, основными моментами повествования. Например:

1) うぬぼれ刑事の出身地は沖縄ですか。 *Унуборэ кэйдзин-но сюссинти ва Окинава дэсу ка.* «Детектив Унуборэ родом из Окинавы?»

2) 「うぬぼれ」というあだ名はどういう意味ですか。 *«Унуборэ» то у адана ва до: у ими дэсу ка.* «Что означает прозвище «Унуборэ»?»

3) うぬぼれ刑事は何回恋に落ちましたか。 *Унуборэ кэйдзи ва нанкай кой-ни отимасита ка.* «Сколько раз детектив Унуборэ влюблялся?»

4) 貴崎さんは本当に映画を見ましたか。 *Кисаки-сан ва хонто:-ни эйга-о мимасита ка.* «Госпожа Кисаки на самом деле смотрела кино?»

5) 冴木さんの奥さんは誰ですか。 *Саэки-сан-но окусан ва дарэ дэсу ка.* «Кто является женой господина Саэки?»

Кроме того, в ходе просмотра обучающимся предлагается обратить внимание на частотные фразы речевого этикета, употребление ономатопоэтических выражений, устойчивых выражений, незнакомые слова и сделать пометки и записи.

Например, в сериале встречаются следующие ономатопоэтические единицы, которые вызывают интерес:

- ねほりはほり *нэхорихахори* «до мельчайших подробностей»;

- ちやほやする *тияхоя-суру* «баловать, носить на руках»;

- めろめろする *мэромэро-суру* «влюбиться до безумия»;

- ジロジロ見る *дзиродзиро-миру* «пристально смотреть»;

- コリコリする *корикори-суру* «хрустеть»;

- ガチャガチャ *гатьягатья* «скрип, стук» и др.

Также, представляется возможность наблюдения за использованием следующих устойчивых сочетаний в контексте повседневной разговорной речи:

- 手玉にとる *тэдама-ни тору* «водить за нос»;
- 一旗揚げる *хито хата агэру* «попытать счастья»;
- 正当防衛 *сэйто:бо:эй* «самозащита»;
- 仮面夫婦 *камэн фу:фу* «фиктивные супруги»;
- 身元不明 *митото фумэй* «неопознанный»;
- 当選確実 *то:сэнкакудзицу* «создан для победы»;
- 自給自足 *дзикю:дзисоку* «полная экономическая независимость» и др.

Кроме того, фокус внимания студентов обычно направлен на знаковые фразы, которые запоминаются благодаря комическому эффекту, либо являются повторяющимися, частотными, значимыми для развития сюжета:

- 私も逮捕してください！ *Ватаси мо тайхо-ситэ кудасай!* «И меня арестуйте, пожалуйста!»

- いい加減にしろ、へんたい！ *Ий кагэн-ни сиро, хэнтай!* «Прекрати, извращенец!»

- ピンチをチャンスに変えましたね。 *Пинти-о тянсу-ни каэмасита нэ.* «Ты превратил провал в возможность!»

- 運命の女性と出会っちゃった。 *Уммэй-но дзёсэй-то дэаттятта.* «Я встретил женщину своей мечты!» (букв. «Я повстречался со своей судьбой!»)

- いくらきれいでも、男でしょう。 *Икура кирэй-дэмо, отоко дэсё:.* «Как бы ни был красив, но ведь он мужчина!»

- 神は捕まらない。 *Ками ва цукамаранай.* «Бога не поймашь» и т.д.

В процессе просмотра обнаруживаются культурные реалии, которые требуют пояснения:

- 神無月 *каннадзуки* «октябрь» (старое название по лунному календарю, букв. «месяц без богов»);

- 謝恩会 *сяонкай* «собрание выпускников школы в честь своих учителей»;
- 赤べこ *акабэко* «красная коровка» (сувенир из Фукусимы) и др.

Если время на занятии позволяет, то реалии культуры Японии можно обсудить подробнее. Обратившись к таким ресурсам, как этимологический словарь или *Нихон-но нэндзю:гё:дзи*, обнаруживаем ряд интересных деталей. Издавна считалось, что в октябре все боги собираются в храме Идзумо (ныне префектура Симанэ), и в Японии не остаётся ни одного божества. И напротив, в префектуре Симанэ, в месте сбора богов, октябрь именуется иначе: 神在月 *камиаридзуки* «месяц с богами» (или «месяц в присутствии богов») [Каннадзуки. URL: <https://gogen-yurai.jp/kannazuki/>].

Боги собираются в храме Идзумо для того, чтобы обсудить важные вопросы на следующий год: какая будет погода, насколько успешным будет год для сельскохозяйственных культур, богатым ли будет урожай. Более того, боги принимают в это время решения о соединении судеб людей. Поэтому в «месяц без богов», оставшись без их покровительства, избегали совершать помолвку. В настоящее время храм Идзумо по-прежнему считается обителью божеств, соединяющих судьбы [Каннадзуки-това? Нангацу но кото? URL: <https://nihon-penchugyoji.com/kannaduki-kamiariduki/>].

Далее рассмотрим ход занятия и последовательность выполнения заданий.

Просмотр происходит в несколько этапов. На первом занятии происходит знакомство с сериалом (жанр, год выпуска, актёрский состав). Затем предлагаются вопросы по сюжету и задание, которое может быть вариативным или относиться к конкретному эпизоду (например, транскрибирование и озвучивание диалога), так и

распространяющимся на просмотр всего сериала (подборка образов главных героев, характеристика речевых портретов персонажей, отбор материала для подготовки итогового проекта).

Эпизод разбивается на последовательные фрагменты, например, начало или завязка – до заставки, затем следуют отрезки по 10–15 минут. После каждого фрагмента задаются уточняющие вопросы по сюжету, в том числе, те, что были даны в начале занятия. Также, поясняются незнакомые слова и выражения.

В первом эпизоде были представлены следующие слова и выражения:

- 視線を向ける *сисэн-о мукэру* «направлять взгляд»;
- 視線を逸らす *сисэн-о сорасу* «отводить взгляд»;
- 万引き *мамбики* «кража в магазине»;
- 指紋 *симон* «отпечатки пальцев»;
- 血まみれ (になる) *тимамирэ (-ни нару)* «быть окровавленным»;
- お手柄(を)する / を(た)てる *отэгара (-о суру/-о татэру)* «заслуга, подвиг»;
- 自分の手柄にする *дзибун-но тэгара-ни суру* «присвоить себе заслугу» и т.д.

В конце урока в качестве домашнего задания предлагается подготовить диалог-ролевою игру, дать описание главных героев, начать вести словарь детективной лексики.

Кроме того, на первом занятии сообщается о том, что после просмотра сериала на последнем занятии необходимо представить итоговые проекты, которые могут быть подготовлены в рамках тем, затронутых в сериале, и касающихся аспектов японского языка и культуры:

- 1) 刑事辞典 *Кэйдзи дзитэн* «Словарик детектива»;
- 2) 親子関係 *Ояко канкэй* «Отношения родители – дети»;

- 3) 一目ぼれ *Хитомэборэ* «Любовь с первого взгляда»;
- 4) うぬぼれの運命 *Унуборэ-но уммэй* «Судьба *Унуборэ*» (женские образы);
- 5) 男性言葉・女性言葉 *Дансэй котоба / дзэсэй котоба* «Особенности мужской/женской разговорной речи» и т.д.

В прошлом году на итоговом занятии был продемонстрирован словарик детективной лексики (содержащий около 60 единиц), составлены речевые портреты главных героев, выполнен перевод песни Мики Накасимы «一番きれいな私を» *Итибан кирэй-на ватаси-о* «Самую красивую меня...», которая звучала на протяжении всего сериала, являясь главным музыкальным сопровождением, составлен коллаж с описанием женских образов, в кого влюблялся главный герой.

Также, на заключительном занятии состоялось обсуждение кульминации и развязки сюжета, обмен мнениями о явлениях культуры и языка, которые запомнились.

Таким образом, в процессе просмотра с целью изучения тонкостей культуры и особенностей японской разговорной речи выполнялись следующие задания: 1) характеристика образов главных героев, 2) создание речевых портретов главных героев, 3) отбор слов и выражений для составления тематических словарей, 4) обсуждение особенностей японской культуры, 5) озвучивание диалогов, 6) групповые итоговые проекты (касающиеся японской культуры или языка).

При наблюдении за ответной реакцией студентов было отмечено пополнение словарного запаса, повышение мотивации к изучению особенностей произношения и интонирования речи, а также появление стимула к узнаванию новых реалий японской культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Антонова, И. В.** Просмотр аутентичных художественных фильмов, как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области английского языка / И. В. Антонова. – Текст : электронный // Молодой учёный. – 2011. – № 6 (29). – Т. 2. – С. 119–122. – URL: <https://moluch.ru/archive/29/3350/> (дата обращения: 13.04.2023).
2. **Михеева, М. И.** Аутентичные художественные фильмы и телесериалы как инструмент обучения иностранному языку / М. И. Михеева. – Текст : непосредственный // Общество. – 2023. – № 1-1 (28). – С. 59–64.
3. **Никитина, С. Е.** Использование аутентичного художественного фильма на занятиях по иностранному языку / С. Е. Никитина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в современном мире : сборник материалов IX Международной научно-практической конференции, Казань, 22–23 июня 2016 года / ред. : С. С. Тахтарова, А. В. Фахрутдинова. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2016. – С. 45–51.
4. **Каннадзуки** (Месяц без богов) // Гогэн юрай дзитэн (Этимологический словарь) : сайт. – URL: <https://gogen-yurai.jp/kannazuki/> (дата обращения: 25.04.2023). – Текст : электронный.
5. **Каннадзуки-това? Нангацу-но кото? Идзумо тайся-ни ацумару камиаридзуки-но юрай я гидай, гё:дзи надо** (Что такое «месяц без богов»? О каком месяце так говорят? Происхождение названия «месяц с богами», во время которого боги собираются в храме Идзумо, цель сбора, обряды и др.) // Нихон-но нэндзю:гё:дзи (Ежегодные праздники и обряды Японии) : сайт. – URL: <https://nihon-nenchugyoji.com/kannaduki-kamiariduki/> (дата обращения: 25.04.2023). – Текст : электронный.

ディヴナ・トリチコヴィッチ

辞書の代わりとしてのオンラインコーパス分析の実践報告— 新たな教授法の導入

要旨: 日本語教育現場として孤立環境であるセルビアでは、学習者が単語を調べる際現地で手に入る辞書では不十分であり、日本から購入する手段も乏しい。無料のオンライン辞書サービスがよく利用されるが、中・上級者に単語の意味と用途をさらに詳しく調べる方法が必要である。そのため、学習者の語彙に関する理解力を深める習慣を育成しようと、授業で無料のオンラインコーパス分析を行い、それに基づいて学生自身が調査した結果を論文にまとめさせた。本稿ではその授業の実践と、学習者の論文からの引用及びコメントなどを紹介する。

キーワード: 日本語教育、辞書、単語の調べ方、コーパス分析、コロケーション。

D. Trickovic

Reports on online corpus analysis results as a substitute for using dictionaries: introduction to a new teaching method

Abstract: *This paper discusses problems concerning the way in which students in Serbia use only dictionaries when they look up new Japanese words and presents solutions. To that end, we first explain the situation and explain why modern-day dictionaries may be inadequate sources of linguistic information. As students in Serbia are limited in their means to purchase dictionaries from Japan, they often resort to free online dictionaries. However, intermediate- and advanced-level learners may require other, more reliable, and detailed sources of information on the definitions and the use of Japanese lexical units. To cultivate the habit of deepening students' understanding of the Japanese language and its vocabulary, we introduced an analysis of free online corpora in class, with students summarizing the results of their corpus research in their reports. This paper includes quotes and comments from students' reports reflecting their research experience.*

Keywords: *Japanese language education, dictionary, definitions, corpus analysis, collocation.*

1. はじめに — 位置づけ

セルビアは日本からかなり離れている小さい国だ。「遠い国」の日本語学習の課題と可能性」というテーマで特集を組んだ『日本語学』2022Vol.41・4 秋刊[トリコヴィッチ、2022]でセルビアの日本語教育の現状について詳しく書いたが、要するにセルビアでは学生が直接会話できる日本人の数が少ない(セルビアにはおよそ 180 人しか日本人がいない)し、教室以外で日本語が使える場面も稀だし、日本語習得にはいろいろな面で学習者たちに不利であることは事実である。しかし、決してセルビアだけがその状態だとは言えないだろう。福島氏とイワノヴァ氏[2006]が定義した「孤立環境における日本語教育」の場は珍しくないし、きっと広いロシアにもそのような地域が存在するだろう。

ただし、ロシアと違ってセルビアにはセルビア語・日本語の辞書[Жамаски-Вукелић, 2003]が 6000 語のみ掲載されている小規模な辞書一つしかない。そこで、大体 3 年生になってから当然無料のオンライン辞書を利用し言葉の意味を調べ始める傾向が出てくる。セルビア語から直接調べられないため、ほとんどの場合英語を介して日本語の意味や用途を調べているようだ。

こういった状況で生まれる問題を提示し、それを乗り越えるために導入したコーパス分析の実践について報告する。最後に、その成果として学生からのコメントをまとめ、紹介する。

2. 問題の背景とその定義

筆者が調べたところでは、学生の間で辞書として最も頻繁に利用されているアプリは JISHO [<https://jisho.org/>]や TAKOBOTO [<https://takoboto.jp/>]などだそうだ。

それらの媒体で、例えば、英語の Progress を検索してみると、次の言葉がでてくる: 進歩、進展、進み、前進、上達、進捗、経過、進化、向上、運び、進度、成り行き、推移、進行、歩み等。

ここで問題が浮上する。選択肢がありすぎるが故に、文脈に何が適しているか分からない場合が多いようだ。優秀な人達に限り例文を読んだりして判断するようだが、多くの学生は文脈を問わず一番上に出てきた単語を使いがちだ。無論、多くの場合、文脈が少しずれたら誤用が生じる。

外国からの日本語辞書の購入は、経済的に難しい。それで、より正確に言葉の使い方と意味が調べられ且つ無料の方法を探り、オンラインコーパスの利用に辿り着いた。

3. コーパス分析の授業活動としての導入

李、石川、砂川[2018、p. 204]が述べているように、日本語教育で、コーパスを結び付けた活動や研究が、近年盛んになっている：「コーパスは母語話者でも気づくことのできない日本語の姿に気づかせてくれるので、これまで教師の言語直観に頼ることの多かった教育のあり方を大きく変えるものとして期待できます。」[李、石川、砂川、2018、p. 204]

特に、先ほど述べたような孤立環境で行われる日本語教育の場合には教師の側もそうだが、学習者も母語話者に頼れない場合が少なくないため役に立つ。それに、コロケーションの大切さも明確になっている[Srdanovic, 2018]⁵。

2015年のプーラ大学のスルダノヴィッチ・イレナ (Irena Srdanovic) 氏と2019年国立国語研究所のパレシュ・プラシャント (Pardeshi Prashant) 氏によるベオグラード大学訪問をきっかけに、2016年からベオグラード大学で日本語の単語の意味と使用についての新たな調べ方としてオンラインコーパス分析が導入された。

学生にも使えるツールを紹介し、使い分けが難しい二つの類似語を自分で選ばせ、調査の結果をまとめさせ、レポートを書いてもらうことにした。

4. 授業で使用されるコーパス分析方法

「日本語の語彙論と意味論について特集講座」というベオグラード大学の選択科目の講座内容に語彙の意味と用法をより深く研究させるためにコーパス分析が数年前に導入された。

分析をするためにはツールが必要だ。そのためにオンラインで無料で利用できるコーパス分析ツールが主に二つ使用されている。どちらも約1億語収録されている『現代日本語書き言葉均衡コーパ

⁵ “The need for more systematic treatments of collocations and the shift from single-word unit to multi-word units have both been widely recognized within linguistic research, lexicography and foreign language learning.” [Srdanovic, 2018, p. 125]

ス』[Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese、以下 BCCWJ]⁶を基にしている。

一つ目は[少納言]⁷だ。[少納言]で先程の「progress」の訳語の一つである「進歩」を調べてみると、2376 件の検索結果が見つかり、そのうち 500 件が表示される。

具体的な単語の使用方法がいろいろなパターンで見られることがメリットだが、生の文章なので学習者にとってたまたま日本語が難しすぎることで語彙についてのまとまった情報がないことはデメリットと言わざるを得ない。

二つ目は『NINJAL-LWP for BCCWJ (以下、NLB)』⁸である。NLB は、サイトに記載の通り同じく BCCWJ を検索するために、国立国語研究所と Lago 言語研究所が「共同開発したオンライン検索システム」である。ベオグラードの学習者からは論文を書くために最もよく利用される⁹。

このツールで「進歩が」を調べたとする。結果表示画面ではコーパス(もしくはサブコーパス)全体で何件あるかわかり、その下に共起パターンのリストが表示される。パターンの一つをクリックすると、その共起語と例文が右がわに表示される。このように分析していくと、例えば「進歩が」で調べた場合「進歩がみられる」という形で「みる」との共起が多いが、面白いことに、「進歩を」で調べてみると、「みる」との共起がほとんどないことに気がつく。

本学の学生に最もよく利用されている機能は検索画面右上の「二語比較検索」という機能である。例えば、「進歩」と「進展」を比較

⁶ [<https://clrd.ninjal.ac.jp/bccwj/>]

⁷ [<https://shonagon.ninjal.ac.jp/>] より精細な検索ができる [中納言] もあるが、登録などが必要で、[少納言] ほど使いやすくないため、学習者にはあまり使われていないようだ: [<https://chunagon.ninjal.ac.jp/>]

⁸ [<https://nlb.ninjal.ac.jp/>]

⁹ 2022 年の春学期には 36 人の学生全員が論文を NLB を用いて書いた。その内約 3 分の 1 は素晴らしくできて、もう 3 分の 1 はあまり深く分析できなかった。

してみると、「進展」の頻度は 2053 で、「進歩」は 1979 だとわかり、「進展」の方がよく使われると判断できる。そして、例えば、「助詞＋形容詞」のパターンを見ると、形容詞で二語に共通して共起するものは 3 つしかないということがわかる。次に「助詞＋形容動詞語幹＋だ」のパターンでは「進展が必要だ」とはいえるが、「進歩が必要だ」とは言わない、ということがわかる。このように、コロケーションの研究、また語彙の用法に関するいろいろなことが簡単に素早く、しかも無料で調べられる、非常に役立つシステムである。

5. 新しいタスクを導入したことによる業績－その事例

授業で先述した検索ツールを利用して単語の使い分けと意味のニュアンスを一緒に練習させてから、学習者に各自研究を行い、論文を書かせた。初めて学生自身が分析し、その結果をまとめることになるため、論文の書き方にも十分注意する必要がある。

前述の講座でこの方法で次の類似語のペアを比較してみた：説明：解説、健康：元気、旅行：旅、帰る：戻る、未来：将来、学ぶ：習う、準備する：用意する、超える：越える、取る：撮る、大切：重要、状態：状況、探す：探る、働く：勤める、簡単：単純、肌：皮膚、変：妙、隣：横など。

「健康」と「元気」、「帰る」と「戻る」のように、日本語では完全に類義語として定義されていなくても、学習者にとっては母語の影響で違いが分かりにくいものも含まれる。

学習者にこのような研究を行わせた結果、興味深いことに確かに気づかされた。例えば、次のようなことが書かれている¹⁰。

例 1：「まず、「家」という単語は「家屋」という単語よりはるかに頻繁に使用される (69,562 対 1,503 の出現)。また、それらと共に使用される助詞をはじめ、コロケーション、その語を含む複合語を見れば違いが大きいとわかる。「家」という言葉は職業の意味を持つ複合名詞を形成する一方、「家屋」という言葉を含む熟語は主に所有、法律および税の用語を指すことが多いことに気付いた。したがって、

¹⁰ 学生の論文はセルビア語で書かれているが、ここでは執筆者の日本語訳を載せる。

出現する形の頻度は似ていても、それらの意味は一般的に異なる方向に進んでいるようだ。][S.P. 2021 年、3 年生]

例 2: 「分析中に、「体」という単語は「身体」という単語よりはるかに頻繁に使用され、両方とも助詞とつかわれる頻度が最も高いことがわかった。また、「身体」という言葉は、物理・物質的な「からだ」を示すことが最も多く、ほとんどの場合人間に限られている[…省略]が、「体」という言葉は、「からだ」の基本的な意味(人も動物も指すことができる)に加えて、比喩的な「からだ」(非物質的な実体、構成、構造)も意味することができる。][A.R. 2021 年、3 年生]

例 3: 「「状況」という言葉は常に個人に影響を与える外部の事柄を指し、「状態」という言葉は個人自身の性質、体調を指すという結論に達した。][D.M. 2022 年、3 年生]

6. 結果 — 講座後の学生からのコメント

講座の最後にアンケートを毎年行っている。学生の論文を見ると、人によって自分で結論に導く力をより育成しなければならない学生もまだいることがわかる。また、データのまとめ方に慣れていなくて困った学生もいたが、全般的にこの新しい刺激は好ましく受け取られた。いくつかコメントを紹介する。

コメント 1:

「コーパスの研究や専門的な単語分析の原理と方法について学ぶことを少し楽しむことができました。これは、これからの日本語学習にはとても便利だと思います。][2022 年、3 年生]

コメント 2:

「このトピックについて書いたのは、この 2 つの名詞 [値段: 価格, D.T.] が教科書に結構頻繁に出ていますが、それらの定義にはこの名詞が純粋な同義語であるかどうかが明確にされていないためです。この論文を書いたおかげで、研究者とはどういものかを少し味わえた気がします。][2022 年、3 年生]

コメント 3:

「このプロジェクトで、BCCWJ コーパスとその使用法を知りました。研究レポートは、作文力を向上させるのに繋がったと思います。それは、特に将来または日本語のさらなる研究にとって非常に役に立つと思います。][2022 年、3 年生]

7. まとめ

以上のように無料オンラインコーパスを用いて自ら語彙研究を行い、結論を導くのは、ほとんどの学生にとって初めての経験であった。自分で言語使用の理解を深めるツールを使いこなし、自分の目で具体的な例文を調べ・比較した上で、自分なりにその用途について判断する力を身につけることは、日本語学者や言語研究者の育成にも非常に大事だと思う。具体的な実施方法についてまだ工夫の余地がたくさんあるが、この経験は講座の後でも辞書で見つけた類義語の中で適切な語を選ぶのに悩んだ際に役に立っし、経済的な理由で大きな辞書の購入が難しい学生たちの大きな手助けとなると思うので、これからも導入を続けるだろう。

引用文献

1. トリチコヴィッチ、ディヴナ (2022)「セルビアにおける日本語学習の課題と可能性」『日本語学、特集：海外における日本語教育』Vol.41-4 冬 2022. 明治書院。- ISSN 0288-0822.
2. 福島青史、イワノヴァ・マリーナ(2006)「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試みーウズベキスタン・日本人材開発センターを例としてー」『国際交流基金 日本語教育紀要』 2. P. 49-64. - URL: https://jpf.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=27&item_no=1&attribute_id=21&file_no=1.
3. 李在鎬、石川慎一郎、砂川有里子 (2018)『新日本語教育のためのコーパス調査入門』くろしお出版。- ISBN 978-4-87424-771-6 C1080.
4. Srdanović, I. (2018) Collocations, digital resources and possibilities for Japanese language learners and teachers. *Digital resources for learning Japanese* (ed. Ueyama, M. & Srdanović, I). Bologna: Bononia University Press. P. 125-145. - ISBN978-88-6923-297-8.
5. Јамасаки-Вукелић, Х. (2003) Јапанско-српски и српско-јапански речник. Београд : Завод за уџбенике и наставна средства. - ISBN86-17-10099-0.
6. BCCWJ. - URL: <https://clrd.ninjal.ac.jp/bccwj/> (2023年4月30日).
7. Chunagon[中納言]. - URL: <https://chunagon.ninjal.ac.jp/> (2023年4月30日).
8. Jisho:. - URL: <https://jisho.org/> (2023年4月30日).
9. NINJAL-LWP for BCCWJ. - URL: <https://nlb.ninjal.ac.jp/> (2023年4月30日).
10. Shonagon[少納言]. - URL: <https://shonagon.ninjal.ac.jp/> (2023年4月30日).
11. Takoboto. - URL: <https://takoboto.jp/> (2023年4月30日)

Е. Л. Фролова

Языковые реформы Уэда Кадзутоси и идеология кокуго в начале XX века

Аннотация: Знакомство японцев с европейской лингвистической школой оказало большое влияние на проведение языковой политики в Японии на рубеже XIX–XX вв. Уэда Кадзутоси и основанное им лингвистическое общество «Гэнго гаккай» стояли у истоков создания идеологии «национального языка» кокуго, реформ учебников для начальной школы и концепции стандартного языка хё:дзюngo, основанного на токийском диалекте. Несмотря на то, что многие реформы, предложенные Уэдой в начале XX в., так и не были реализованы, они заложили базу, на основе которой развивалась языковая политика в Японии вплоть до настоящего времени.

Ключевые слова: японский язык, кокуго, языковые реформы, языковая политика, стандартизация языка, модернизация языка.

E. L. Frolova

Ueda Kazutoshi's language reform and the ideology of kokugo at the beginning of the 20th century

Abstract: *The acquaintance of the Japanese with European linguistic traditions had a great influence on language policy in Japan at the turn of the 19th–20th centuries. Founded by Ueda Kazutoshi, a supporter of the European linguistic school, the linguistic society Gengo Gakkai was at the origins of the ideology of the “national language” kokugo, the reforms of elementary school textbooks, and the concept of a standardized language hyo:jungo based on the Tokyo dialect. Although many of the reforms proposed by Ueda at the beginning of the 20th century were never implemented, they laid the foundation on which the Japanese national language policy has been developing up to the present day.*

Key words: *the Japanese language, kokugo, language reforms, language policy, language standardization, language modernization.*

Японский язык стал одним из предметов постоянных общественных дебатов в конце XIX века. С первых лет

Мэйдзи (1868–1912) лингвисты и государственные деятели вели активные дискуссии о том, как японское общество должно читать, писать и говорить.

Мы рассмотрим идеи реформаторов Мэйдзи как основной толчок для проведения дальнейших преобразований в структуре языка, а также лингвистическое движение *гэмбун итти*. Затем проанализируем роль лингвиста Уэда Кадзутоси в становлении понятия «идеология *кокуго*» и в реализации реформ орфографии начала XX в.

Причины необходимости проведения языковых реформ. В середине XIX в. перед японским правительством стояли задачи повышения уровня грамотности населения Японии, унификации языка. Существенной проблемой было расхождение между письменным языком и разговорной речью. Во внешней политике задача встать наравне с западными державами, обзавестись колониями и установить своё влияние в азиатском регионе требовала консолидации общества, в том числе проведения кампании просвещения народных масс. Необходимы были реформы, направленные на стандартизацию японского языка, чтобы упростить его изучение и, соответственно, ускорить процесс образования.

Проблемы «поиска» национального языка. Теоретически языковая унификация могла пойти различными путями: в качестве единого национального языка можно было утвердить классический литературный вариант, или же, в условиях множества диалектов, один из них, его современную форму, используемую в определённом городе, например, Киото или Токио, или же пойти путём соединения отдельных элементов из всех диалектов.

Ключевым вопросом стал выбор письменности: использовать ли японскую слоговую азбуку *кану* или

перейти на латинизированное письмо. Во второй половине XIX в. появилось движение «Союз каны» (仮名の会 *Кана-но кай*), целью которого было отменить иероглифы. Союз распался после десяти лет существования. В 1884 г. был образован «Союз латинских знаков» (ローマ字会 *Ромадзи кай*), ставивший целью введение японской письменности на латинице. Союз цели своей не добился [Ueda, 2021, p. 100–117].

Стронники *каны* придерживались мнения, что использование слоговой азбуки позволит приблизить язык на письме к разговорной речи. По мнению «латинистов» (Ниси Аманэ и др.), латиница должна была помочь японцам воспринимать новые западные понятия, способствовать стандартизации японской грамматики.

Предлагались и более удивительные пути. Мори Аринори (1847–1889), первый министр просвещения Японии (1885–1889) и англофил, всерьез предлагал отказаться от японского языка и вместо него принять английский в качестве национального языка в Японии. Мори считал разговорный японский язык более «бедным» по сравнению с европейскими, также он отмечал сложность японской письменности. Письменный японский язык Мори называл «испорченным реликтом китайского культурного империализма», который сделает невозможным дальнейшее развитие Японии, ее торговые и культурные связи. Однако Мори не хотел «слепо копировать» английский язык, он выступал за создание новой фонетической письменности английского языка, с элементами японской лексики. Тем не менее предложение Мори было отвергнуто Министерством образования в 1873 г., еще до того, как он стал министром просвещения [McKenzie, 2008, p. 268].

Так или иначе, все реформаторы сходились в одном – необходимость отказа от иероглифики как по

практическим, так и по идеологическим причинам. Практические – это нужды повышения грамотности, введение всеобщего образования. Однако во втором десятилетии Мэйдзи на первый план выходит уже идеологическое неприятие кандзи по причине ухудшения отношений с Китаем и усиления антикитайских настроений. Таким образом, мы видим множество направлений, в которых могли развиваться языковые реформы, и можем назвать первые десятилетия Мэйдзи периодом «поиска» национального языка.

Реформаторское движение *гэмбун итти*. В ситуации, когда социальный статус и происхождение говорящего можно было легко определить только по его речи, возникла необходимость создать единый и общепонятный язык, на котором могла бы говорить и писать вся нация. Это было основной идеей для создания *кокуго*, а сделало попытку воплотить эту идею в жизнь движение под девизом 言文一致 *гэмбун итти*, которое оформилось на рубеже XIX и XX веков.

Объединив идеи выдающихся просветителей по сближению устного и письменного языка, таких как Маэдзима Хисока, Нисимура Сигэки, Канда Такахира и других, движение продвигало идею использовать обычный разговорный язык и писать на нём. Правда, сами их предложения и труды были еще написаны на традиционном японском языке.

Движение *гэмбун итти* не поддерживало идею искусственной унификации языка и предлагало ориентироваться на разговорный язык среднего класса, а именно, на тот язык, на котором говорили в быту они сами, то есть диалект токийцев конца XIX века. К успеху этого движения в проведении языковой политики, в инициировании первых желаемых изменений привела в первую очередь его грамотная официальная организация.

В 1900 г. было создано научное общество 言語学会 «Гэнго гаккай», издававшее журнал 言語雜誌 «Гэнго дзасси», в котором использовался и пропагандировался принцип *гэмбун итти*. Также при Императорском совете по образованию появилось общество 言文一致会 «Гэмбун итти кай», его целью было воздействовать на парламент и добиваться введения разговорного стиля в обиход в переписках, книгах, официальных заявлениях и газетах. Председателем этого общества стал Маэдзима Хисока, ранее отвергнутые идеи которого наконец были приняты, а идейным вдохновителем и главной движущей силой общества был Уэда Кадзутоси (1867–1937), лингвист, получивший образование на Западе (Лейпциг, Германия), фактически создатель идеологии 国語 *кокуго*. Общество проводило публичные выступления, подавало петиции парламенту и Министерству образования, восхваляя преимущества, полученные западными странами от перехода с письменного на общепринятый язык [Twine, 1978, pp. 333–356]. Однако реформаторы движения *гэмбун итти* не смогли подойти вплотную к созданию стандартного кодифицированного языка.

Становление идеологии *кокуго* и реформы Уэда Кадзутоси. В 1880-х гг. в Японии всё большую популярность начинают набирать националистические настроения. Реформаторы эпохи Мэйдзи отдавали немаловажную роль языку в процессе централизации государства. Именно поэтому *кокуго* как идеология возникает в одно время с обнародованием Конституции Японии 1889 г. Введение национальной системы образования также поспособствовало формированию идеологии *кокуго*.

За восьмилетний период между 1895 и 1903 годами ни один человек не имел такого влияния на вопросы языка в академическом сообществе, как Уэда Кадзутоси. Его идеи о

национализирующей силе языка были выгодны правительству Мэйдзи. *Кокуго*, по его словам, должен был стать «братством для сорока миллионов японцев», а не «языком десяти-двадцати тысяч японцев высшего или учёного класса» [Lee, 2010, p. 117]. Сторонник европейской лингвистической школы, Уэда настаивал на том, что современное состояние языка представляет собой истинную форму *кокуго*.

Под влиянием идей и трудов Уэда Кадзутоси в 1900 г. был пересмотрен «Приказ о начальной школе»: в учебную программу был введён новый предмет *кокуго*, который объединял чтение, каллиграфию и сочинение. Теперь тексты для чтения должны были быть написаны простым, образцовым языком *кокуго*. Через год изменения коснулись и средней школы: акцент делался на современных текстах, классическая литература вводилась постепенно по мере обучения.

Утверждение идеала *кокуго* через начальные и средние школы означало институционализацию *кокуго* как новой национальной ценности Японии. Это было первым шагом для создания политики 標準語 *хё:дзюнго*, стандартного языка, основанного на модифицированном токийском диалекте. В результате доля разговорного языка в школьных учебниках значительно возросла, а к 1909 г. *камбун* почти полностью исчез из школьной программы. В это же время общество «Гэмбун *итти каи*» было распущено, так как правящие круги, испугавшись дальнейших значительных изменений в системе языка, посчитали, что его цели были выполнены [Shiga, 1966, p. 110–111]. Внедрение разговорного языка в систему образования теперь должно было стать движущей силой для его укоренения как нормы в обществе.

Поддерживаемая правительством идея Уэда по формализации *хё:дзюнго* для национального образования

снова выдвинула на первый план проблему письменности. В 1904 г. появились первые национальные учебники *кокуго*, они отличались сокращённым количеством иероглифов, единым написанием *каны* в соответствии с рекомендациями Уэда и преобладанием разговорного стиля [Clark, 2009, p. 90–95].

Также важным аспектом для создания *кокуго* Уэда считал правильность произношения. Необходимо было чётко разграничить звуки, которые варьировались в различных диалектах. Например, такие звуки, как /u/ и /э/ в диалекте Тохоку, или /cu/ и /xi/ в токийском диалекте. В учебниках около «спорных» звуков располагались картинки, чтобы ученики могли распознать нужный звук в конкретном слове [Shockey, 2016, pp. 330]. Тем самым была заложена унификация произношения японского языка.

Лингвистические дискуссии первой половины эпохи Мэйдзи теперь подчинились идеологии *кокуго*. Под влиянием идеи создания национального государства в Японии связь между понятиями «национальный язык» и «нация» укрепились в сознании людей. Новый стиль письма использовался не только писателями (например, роман «Плывущее облако» Фтабатэя Симэя), но и в газетах и журналах того времени. Это и репортажи с полей сражений военных корреспондентов, и протоколы судебных заседаний, написанные стенографией. В результате к концу эпохи Мэйдзи бытовой язык постепенно утвердился в качестве письменного языка. Довольно быстро на него перешли художественная проза и появившаяся во второй половине XIX в. пресса. Гораздо сложнее шел переход на него в сфере науки, в поэзии. Дольше всего прежний литературный язык оставался в сфере деловой письменности.

Попытки реформирования орфографии. Тем временем газеты и журналы, тираж которых увеличился в

несколько раз, стали неотъемлемой частью повседневной жизни японцев. Радикальное упрощение письменного языка было просто необходимым для успеха газетной индустрии и, следовательно, для создания национальных СМИ и информированной общественности. Большинство редакторов газет выступали за сокращение количества иероглифов, это было особенно важно для печати, поскольку позволило бы экономить время и деньги на печатных станках. По мере того, как *кана* утвердилась в печатных изданиях и государственных учебниках, отказ от японской системы письменности стал менее вероятным. Следовательно, реформаторы сконцентрировали внимание именно на системе орфографии.

Уже к 1924 г. Специальный Комитет по изучению национального языка представил готовый проект реформы орфографии. Он максимально приближал японскую письменность к той, которую мы видим сейчас. В следующем году конгломерат из наиболее крупных издательских компаний опубликовал список из 2100 общеупотребительных иероглифов. Комитет отказался от использования стиля 歴史的仮名遣い *рэкиситэки канадзукаи* в пользу более современной *каны* [Gottlieb, 1995, p. 112]. Эти реформы не прошли гладко, последующие восемь лет стали временем бурных споров и дискуссий.

Под давлением критики со стороны ряда лингвистов и видных литературных деятелей, таких как Акутагава Рюноскэ и Кавабата Ясунари, которые опасались, что подобные изменения разрушат саму сущность японской письменности, реформа была официально отменена в 1931 г. Однако установление идеала *кокуго* стало одним самых значимых событий в истории японской лингвистики. *Кокуго* был общественно значимым феноменом, созданным в стремлении к языковой норме, подходящей для современной нации. Проект, предложенный Специальным

комитетом по изучению национального языка в 1924 г., ляжет в основу конвенции 現代仮名遣い *гэндайканадзукаи* (букв. «современное использование каны»), принятой в 1946 г. Эта конвенция в значительной степени повлияла на современное состояние японского языка.

Изучение преобразований японского языка в начале XX в., бесспорно, необходимо для понимания того, что такое «японский язык» в современном контексте. Языковая политика того времени является связующим звеном между дискуссиями начала эпохи Мэйдзи и реформами 1940-х гг. Таким образом, реформы начала XX в. следует рассматривать именно как промежуточный момент в гораздо более длинной цепочке перемен.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Ueda, A.** Language, Nation, Race: Linguistic Reform in Meiji Japan (1868–1912) / A. Ueda. – Oakland : University of California Press, 2021. – 173 p. – Текст : непосредственный.
2. **McKenzie, R. M.** The complex and rapidly changing sociolinguistic position of the English language in Japan: a summary of English language contact and use / R. M. McKenzie. – Текст : непосредственный // *Japan Forum*, 20:2, 2008. – P. 267–286.
3. **Twine, N.** The *Genbunitchi* Movement. Its Origin, Development, and Conclusion / N. Twine. – Текст : электронный // *Monumenta Nipponica*, 1978. – Vol. 33, № 3. – P. 333–356 // Published by: Sophia University : сайт. – URL: <https://www.jstor.org/stable/2383995> (дата обращения: 11.10.2023).
4. **Lee, Y.** The ideology of *Kokugo*: Nationalizing language in Modern Japan / Y. Lee. – University of Hawai'i Press, 2010. – 266 p. – Текст : непосредственный.
5. **Shiga, K.** Aspects of two contrasting ideas in the *Genbun Itchi* movement and Meiji education / K. Shiga. – Текст : непосредственный // *Japanese language patterns: a structural approach*. – Centre of Japanese Studies of Sofia University, 1966. – Vol. 2. – P. 109–128.
6. **Clark, P. H.** The *Kokugo* Revolution: Education, Identity, and Language Policy in Imperial Japan / P. H. Clark. – Berkeley : University of California Press, 2009. – 201 p. – Текст : непосредственный.
7. **Shockey, N.** Toward a New Word Order: Early Twentieth Century Orthographic Reform and Its Discontents / N. Shockey. – Текст : непосредственный // *Japanese Language and Literature*. – 2016. – Vol. 50, № 2. – P. 303–345.
8. **Gottlieb, N.** Kanji Politics: Language Policy and Japanese Script / N. Gottlieb. – London : Kegan Paul, 1995. – 245 p. – Текст : непосредственный.

В. В. Цыганова

**Русско-японская интерференция при восприятии
вопросительных высказываний:
экспериментальное исследование**

Аннотация: Настоящее исследование посвящено анализу русско-японской интерференции на материале вопросительных высказываний. Перцептивный эксперимент с участием носителей японского языка позволил выявить интонационные нарушения в японской речи русских обучающихся. Результаты исследования могут быть полезны для разработки дидактических материалов по изучению японской интонации в русскоязычной аудитории.

Ключевые слова: японская вопросительная интонация; русско-японская интерференция; интонационные ошибки.

V. V. Tsyganova

**Russian-Japanese interference in perception
of interrogative sentences: experimental study**

Abstract: The present study analyzes the phenomenon of Russian-Japanese interference in interrogative sentences. The perception experiment revealed that Russian speakers tend to make intonation errors when speaking in Japanese. This paper reports on the results of the experiment that may be used for developing didactic materials for L1 Russian learners of Japanese.

Key words: the Japanese interrogative intonation, Russian-Japanese interference, intonation errors.

В отличие от русского в японском языке структура вопросительного высказывания имеет свои синтаксические и лексические особенности. Однако это не значит, что роль интонации в оформлении вопроса незначительна. Напротив, согласно результатам исследований, посвященных японской вопросительной интонации, японцы, не имея контекста, легко и безошибочно распознают

вопросительные предложения [Рыбин, 2010, с. 53–61; Рыбин, 2012, с. 256–257], значит, вопросительные высказывания ярко маркируются характерными интонационными конструкциями. Так же, как и в русском, все японские вопросы можно разделить на типы по интонационным контурам и их коммуникативной роли (интонация общих вопросов, специальных, вопросов-переспросов и т. д.).

В рамках данного исследования была предпринята попытка выяснить, насколько интонационные контуры японских и русских вопросов, соответствующих одному типу, различаются и как эти различия влияют на восприятие носителей японского языка. Результаты исследования могут быть полезны для описания интонационной системы японского языка, а также разработки методик преподавания японской интонации носителям русского языка, т.е. для создания национально-ориентированной методики обучения.

На подготовительном этапе исследования были сделаны диктофонные записи 5 вопросительных фраз на японском носителями японского языка (6 дикторов) и носителями русского языка (9 дикторов). Запись была произведена каждым диктором самостоятельно на диктофон. Звуковые файлы были детально проанализированы в компьютерной программе редактирования и обработки звуковых сигналов *Wave Assistant*. Анализ звукового материала позволил выделить основной тон. Затем было осуществлено сравнение графиков изменений частоты колебаний основного тона во фразах, произнесённых носителями разных языков. Обобщение результатов анализа позволило установить общие закономерности интонационного оформления каждого из трёх типов вопросов: японские дикторы реализовывали похожие интонационные конструкции вне зависимости от типа вопроса (подъём тона

на последнем слоге высказывания), тогда как мелодические кривые русских реализаций значительно отличались друг от друга (для общих вопросов был типичен подъём тона на интонационном центре (ИЦ) фразы, для частных вопросов было характерно понижение тона на ИЦ). Данные наблюдения полностью совпадают с результатами исследований в области русской и японской интонации [Брызгунова, 1963, с. 158–289; Оде, 1992, с. 227–284; Вольская, Скрелин, 2009, с. 28–40; Makarova, 2001, с. 137–154; Kubozono, 1993; Abe, 1998, с. 360–375].

На этапе подготовки к перцептивному эксперименту графики колебания частоты основного тона (ЧОТ) фраз, произнесённых японскими дикторами, были подвергнуты стилизации в программе *Praat* [Voersma, Weenik, 2013]: они были заменены на графики ЧОТ соответствующих фраз, произнесённых русскими дикторами. Это было осуществлено с целью исключить влияние сегментного уровня на восприятие японских аудиторов.

В качестве аудиторов приняли участие носители японского языка, в большинстве своём проживающие в Токио, т.е. являющиеся носителями токийского диалекта японского языка. Аудиторам (18 носителям японского языка) было предложено определить степень эмоциональности высказываний.

Для этих целей был составлен опрос, в котором аудиторам нужно было ответить на вопрос «Звучит ли голос говорящего нейтрально или эмоционально?», а также, если аудитор считал высказывание эмоциональным, определить эмоциональный оттенок (попытаться описать воспринимаемую им эмоцию).

По результатам перцептивного эксперимента можно заключить, что интонационные ошибки в подавляющем большинстве случаев не влияли на эмоциональность вопросительных высказываний (в большинстве случаев

высказывания воспринимались японскими аудиторами как нейтральные вопросы). Однако, некоторые ответы аудиторов вызывают интерес. Например, использование восходящей интонации на ударном слоге сказуемого (Вы учитель?), напоминающей по своей форме русскую интонационную конструкцию ИК-3, была воспринята 31,9% аудиторов как эмоциональная (некоторые комментарии указывают на оттенки «удивление», «недоверие», «сомнение»). А отсутствие конечного подъёма тона на частице «ка» некоторыми аудиторами расценивалось как индикатор плохого настроения (оттенки «угрюмый», «сердитый», «рассерженный», «злой»).

Реализация мелодического максимума в середине фразы (на втором значимом слове синтагмы) в частных вопросах вызывает у аудиторов ощущение беспокойства, спешки, нервозности.

Стоит отметить, что некоторые аудиторы обращали внимание на неправильную постановку мелодического ударения (акцентуацию).

Обобщая всё вышесказанное, можно сделать следующие предположения и выводы: мелодические кривые русских и японских вопросов вне зависимости от типа вопроса различаются по ряду характеристик: по количеству и высоте мелодических пиков, по направлению движения тона; интонационные ошибки в японской речи носителей русского языка вызваны интерференцией со стороны русской интонационной системы. Несмотря на то, что интонационные ошибки, вызванные русской интерференцией, не приводят к замене коммуникативного типа высказывания, они тем не менее могут вызывать появление дополнительных оттенков значения. Однако последний вывод следует считать предварительным, поскольку лишь небольшое число аудиторов сообщало об эмоциональности высказываний. Также можно отметить

внимание носителей японского языка к акцентному контуру отдельных слов.

Результаты исследования могут использоваться в методических целях, а также послужить материалом для дальнейшего изучения японской интонации.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Рыбин, В. В.** Фонетика японского языка / В. В. Рыбин. – Санкт-Петербург : Гиперион, 2012. – 343 с. – ISBN: 978-5-89332-181-4. – Текст : непосредственный.
2. **Рыбин, В. В.** Особенности интонации в современном японском языке / В. В. Рыбин. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2010. – С. 53–61.
3. **Voersma, P.** Praat: doing phonetics by computer : Computer program / P. Voersma, D. Weenik. – 2013. – Version 5.3.59. – URL: <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/> (дата обращения: 30.03.2023). – Текст : электронный.
4. **Брызгунова, Е. А.** Практическая фонетика и интонация русского языка / Е. А. Брызгунова. – Москва : МГУ, 1963. – 306 с. – Текст : непосредственный.
5. **Оде, С.** Перцептивная эквивалентность реализаций интонационных конструкций Е. А. Брызгуновой / С. Оде. – Текст : непосредственный // Studies in Slavic and General Linguistics. – 1992. – Vol. 17. Studies in Russian Linguistics. – P. 227–284.
6. **Вольская, Н. Б.** Система интонационных моделей для автоматической интерпретации интонационного оформления высказывания: функциональные и перцептивные характеристики / Н. Б. Вольская, П. А. Скрелин. – Текст : непосредственный // Третий междисциплинарный семинар «Анализ разговорной русской речи» (АРЗ 2009) / сост. А. Л. Ронжин. – Санкт-Петербург, 2009. – С. 28–40.
7. **Makarova, V.** Perceptual correlates of sentence-type intonation in Russian and Japanese / V. Makarova. – Текст : непосредственный // Journal of Phonetics. – 2001. – Vol. 29. – P. 137–154.
8. **Kubozono, H.** The organisation of speech prosody (Studies in Japanese linguistics 2) / H. Kubozono. – Tokyo : Kurozio Publishers, 1993. Pp. ix + 302. – Текст : непосредственный.
9. **Abe, I.** Intonation in Japanese / I. Abe. – Текст : непосредственный // Intonation Systems / ed. By : D. Hirst, A. Di Cristo. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – Pp. 360–475.

Е. С. Юкляевских

Использование метода взаимного оценивания при обучении японскому языку (опыт УрФУ)

Аннотация: *Данная статья посвящена использованию метода взаимного оценивания устных выступлений на занятиях по японскому языку в УрФУ. Рассмотрены положительные и отрицательные стороны применения метода для оценки творческих устных работ. Сделан вывод о том, что использование метода не сделало работу преподавателя менее трудоёмкой, однако, способствовало эффективному вовлечению студентов в учебный процесс, повысило учебную мотивацию, улучшило умение принимать критику.*

Ключевые слова: *японский язык, метод взаимного оценивания, методика преподавания, устные выступления.*

E. S. Yukliaevskikh

Using student-to-student peer assessment in Japanese language teaching (Ural Federal University experience)

Abstract: *The study focuses on the use of peer assessment of oral presentation skills in Japanese language teaching at Ural Federal University. The author illustrates the positive and negative aspects of the student-centered assessment approach in assessing oral presentations. It is concluded that the use of peer assessment practice does not make the teacher's work less time-consuming, but it does contribute to students' effective engagement in the learning process, improves academic motivation, and increases their tolerance to criticism.*

Key words: *the Japanese language, peer assessment, oral presentation skills, teaching methods.*

В последнее время при обучении иностранным языкам все чаще применяется метод взаимного оценивания. Он предполагает анализ студентами письменных или устных работ друг друга с целью их комментирования и оценки для последующей доработки [Кретов, 2020, с. 58].

Многие отечественные исследователи, такие как Ю. С. Третьякова, М. П. Прохорова, И. В. Харламенко и др., отмечают, что такой метод в наибольшей степени подходит для творческих или проектных заданий, так как их проверка является крайне трудоёмким процессом, который требует значительных усилий преподавателя [Харламенко, 2017, с. 27]. Кроме того, преподаватель зачастую сталкивается с проблемой объективного оценивания работ студентов. Одно из возможных её решения видится в вовлечении обучающихся в активное взаимодействие друг с другом, а также делегирование им полномочий оценивания [Третьякова, 2020, с. 70].

Метод взаимного оценивания применяется на кафедре востоковедения УрФУ на занятиях по японскому языку. Так, в декабре 2022 г. студенты 3 курса направления 58.03.01 «Востоковедение и африканистика», изучающие японский язык в качестве основного восточного языка, оценивали устные выступления друг друга. Всего в мероприятии приняло участие 10 студентов.

Процесс длился около трех недель и включал в себя четыре этапа:

– **На первом этапе** были разобраны примеры текстов, определены объем, структура и продолжительность выступления. Студенты рассмотрели подробные критерии оценки, обсудили и приняли их во внимание для того, чтобы учесть при подготовке.

– **Второй этап** подразумевал самостоятельное определение студентами темы и основной мысли выступления, написание текста и его проверку преподавателем на индивидуальных консультациях. Нельзя не согласиться с мнением А. А. Бураковой и М. Ю. Чамовских о том, что создание логичного, аргументированного, четко структурированного текста в соответствии с требованиями по глубине содержания

трудно даётся студентам [Чамовских, 2019, с. 196]. С этим частично помогает справиться преподаватель.

– **Третий этап** предполагал заучивание текста и репетицию его воспроизведения. На индивидуальных консультациях с преподавателем происходила отработка произношения и интонации.

– **Четвертый этап** проходил в день выступления. Каждый студент получил 10 листов оценки (9 для оценивания одноклассников и 1 – для самооценки). Оценивание проходило анонимно по следующим критериям: 1) полнота содержания; 2) структура выступления; 3) произношение и темп речи; 4) владение лексикой и грамматикой; 5) умение держать себя перед публикой и отвечать на вопросы аудитории. Далее в документе также было место для написания комментария и выставления итогового балла. Максимальное количество баллов, которое мог получить студент – 15 (3 балла за каждый пункт). Студенты поочередно выходили на сцену, после выступления аудитория задавала вопросы и заполняла листы оценки. Заполненные листы отдавались выступавшему для изучения комментариев, а затем преподавателю для анализа содержимого. Итоговая оценка каждому студенту выставлялась исходя из средней оценки, сделанной группой.

Какие же выводы можно сделать по итогам анализа листов оценки?

Во-первых, студенты увидели сильные качества друг друга, что способствовало улучшению их самооценки, а также атмосферы в группе. Положительные комментарии касались хорошего произношения, качества оформления презентации, творческого подхода к раскрытию темы, харизматичности выступающего и пр. Необходимо отметить, что создание дружеской атмосферы в группе благотворно влияет на посещаемость и интерес к

изучаемому предмету. Это крайне важно на старших курсах, так как именно в этот период студенчества возникает эмоциональное выгорание, появляются тревожные мысли по поводу будущей профессии и падает учебная мотивация.

С другой стороны, студенты критически подошли к оценке качества выступлений и обратили внимание на недочеты, за которые снизили баллы. Зачастую замечания касались произношения или темпа речи, подглядывания в лист с текстом, отсутствия зрительного контакта с аудиторией, неумения адекватно ответить на вопросы и пр.

В-третьих, было обнаружено, что студенты относятся к своему выступлению гораздо критичнее, чем к выступлению других членов коллектива. Оценка своего выступления была на 2–3 балла ниже, чем та, которую в среднем выставляла аудитория.

С целью подведения итогов мероприятия было проведено анкетирование участников. Согласно его результатам, на вопрос «Справедливо ли оценили Ваше выступление одногруппники» 80% респондентов ответили положительно. Больше половины студентов признались, что с интересом познакомились с разными точками зрения о своем выступлении, а замечания аудитории помогли лучше осознать свои ошибки. Примечательно, что 30% участников понравилось оценивать работы других людей, так как это позволило им задуматься над улучшением своих навыков.

После использования методики взаимного оценивания студенты почувствовали, что она имеет ряд положительных сторон: формирует навыки критического мышления (100%); позволяет сделать оценку студента более объективной (60%); развивает умение аргументировать свою точку зрения (40%); способствует лучшему пониманию критерий оценивания работ (20%).

При этом в качестве негативных сторон методики студентами было отмечено следующее: студентам трудно корректно оценить работы других членов коллектива (80%); усиленное внимание к оцениванию каждой работы (40%); зависимость оценки от мнения других людей (40%); значительные временные затраты на оценку работ (30%). Кроме того, многие участники в комментариях высказались о том, что они испытывали стресс сильнее обычного, так как их оценивал не один человек, а сразу несколько. Тем не менее, данная проблема может быть преодолена экспериментальным путем, то есть привлечением студентов к участию в подобных мероприятиях.

Несмотря на все вышеуказанное, 80% участников мероприятия ответили, что хотели бы в дальнейшем продолжить использовать методику взаимного оценивания на занятиях по японскому языку. Обучающиеся также высказали свои соображения по улучшению методики путем цифровизации и замены бумажных листов оценки на электронные. Это, по их мнению, сделает процесс быстрее и удобнее.

Подводя итог можно сказать, что применение метода взаимного оценивания является крайне полезным опытом. Конечно, он не сделал работу преподавателя менее трудоёмкой, так как на подготовку мероприятия, проверку листов оценки уходит большое количество времени и сил. Тем не менее, было доказано, что оценка знаний студентов может стать своеобразным обучающим инструментом, позволяющим углубить интерес к изучаемому предмету и повысить учебную мотивацию. Обучающиеся эффективно вовлекаются в учебный процесс, становятся более внимательными к своей работе, осознают ответственность за результат не только перед преподавателем, но перед всеми членами коллектива. Кроме того, студенты также принимают активное участие в организации и проведении

занятий, разработке критериев оценки, что заметно сплачивает коллектив. К тому же опыт участия в таких мероприятиях подготавливает к более масштабным конкурсам, так как помогает научиться слушать мнение других людей и аргументировать собственную точку зрения, способствует развитию критического мышления и умения принимать критику.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Кретов, Д. В.** Лингводидактические функции метода взаимной оценки при обучении студентов письменному речевому высказыванию / Д. В. Кретов. – Текст : непосредственный. // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 189. – С. 58–68.
2. **Прохорова, М. П.** Взаимное оценивание результатов обучения: особенности и перспективы / М. П. Прохорова, Т. Е. Лебедева, Е. Н. Шарыгина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – С. 238–241.
3. **Третьякова, Ю. С.** Анализ современного состояния исследований и практики применения метода взаимного оценивания в обучении студентов высшей школы / Ю. С. Третьякова. – Текст : непосредственный // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2020. – № 4. – С. 69–76.
4. **Харламенко, И. В.** Метод совместного написания эссе и их взаимного оценивания при обучении письменно-речевым умениям / И. В. Харламенко, С. В. Титова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 3. – С. 26–41.
5. **Чамовских, М. Ю.** Подготовка к конкурсу выступления / М. Ю. Чамовских, А. А. Буракова. – Текст : непосредственный // Уральское востоковедение. – 2019. – Вып. 9. – С. 191–202.

АВТОРСКАЯ СПРАВКА

Алпатов Владимир Михайлович, д. ф. н., профессор, академик РАН, заведующий отделом языков Восточной и Юго-Восточной Азии, руководитель Научно-исследовательского центра по национально-языковым отношениям ИЯ РАН, e-mail: v-alpatov@iling-ran.ru

Аракава Ёсико (荒川好子), к. ф. н., доцент кафедры японоведения СПбГУ, e-mail: arakawa.sensei@gmail.com

Борисова Анастасия Анатольевна, к. и. н., доцент кафедры японоведения СПбГУ, e-mail: a.borisova@spbu.ru

Буткевич Дарья Станиславовна, приглашенный преподаватель НИУ ВШЭ, e-mail: dbutka@mail.ru

Быкова Стелла Артемьевна, к. ф. н., доцент, заведующий кафедрой японской филологии ИСАА МГУ им. М. В. Ломоносова, e-mail: stellabykova2@gmail.com

Воробьева Галина Никифоровна, PhD, независимый исследователь, e-mail: galinavorobyova1226@yahoo.co.jp

Ёнэяма Такафуми, старший преподаватель кафедры японского языка ИИЯ МГПУ, e-mail: Eneuyama@mgru.ru

Живкова Стела Тодорова, преподаватель Софийского университета им. Святого Климента Охридского, e-mail: stzhivkova@uni-sofia.bg

Ибрахим Инга Самировна, к. ф. н., PhD, доцент кафедры японоведения СПбГУ, e-mail: inga_ibr@yahoo.com

Исса Надия Хассан – старший преподаватель кафедры японоведения СПбГУ, e-mail: n.issa@spbu.ru

Като Эри (加藤恵梨)、愛知教育大学、准教授、e-mail: ekato8116@gmail.com

Ким Нигина Николаевна, преподаватель японского языка ГБОУ СОШ 143 г. Санкт-Петербурга, e-mail: Neekiko@gmail.com

Коваленко Ангелина Сергеевна, старший преподаватель кафедры японского языка ИИЯ МГПУ, e-mail: KovalenkoA@mgpu.ru

Козачина Анна Владимировна, к. ф. н., доцент кафедры восточных языков ИФиЯК СФУ, e-mail: avkozachina@gmail.com

Кутафьева Наталия Витальевна, к. ф. н., доцент кафедры востоковедения НГУ, e-mail: natasha7362@mail.ru

Людмила Кирилова Илиева, PhD, преподаватель Софийского университета им. Святого Климента Охридского, e-mail: lkirilovabg@gmail.com

Нечаева Людмила Тимофеевна, д. п. н., профессор ИСАА МГУ им. М. В. Ломоносова, e-mail: ltnechaeva@mail.ru

Низамова Маргарита Александровна, старший преподаватель КФУ, e-mail: margarita-nizamova@mail.ru

Николова Вяра Василева, PhD, доцент Софийского университета им. Святого Климента Охридского, e-mail: viara_nikolova@yahoo.com

Новикова Ольга Сергеевна, к. филос. н., доцент НГУЭУ, e-mail: ohayo.itsme@gmail.com

Охира Рэйко (大平玲子), старший преподаватель СПбГУ, e-mail: reikooz2219@gmail.com

Петкова Гергана Руменовна, профессор Софийского университета им. Святого Климента Охридского, e-mail: grpetkova@uni-sofia.bg

Румак Наталья Григорьевна, к. ф. н., доцент кафедры японской филологии ИСАА МГУ им. М. В. Ломоносова / МГПУ, e-mail: rumakng@iaas.msu.ru

Симидзу Ясуо (清水泰生)、同志社大学、嘱託講師、e-mail: app@fsinet.or.jp

Ситдикова Валерия Валерьевна, к. ф. н., доцент кафедры японского языка ИИЯ МГПУ, e-mail: SitdikovaVV@mgpu.ru

Смирнова Дарья Михайловна, преподаватель школы японского языка SEIKO CENTRE, e-mail: gakujin07@gmail.com

Смирнова Мария Алексеевна, преподаватель школы иностранных языков «Mr Lingua», e-mail: marysuntrance@yandex.ru

Стрижак Ульяна Петровна, к. п. н., доцент Факультета мировой экономики и мировой политики, Школы Востоковедения НИУ ВШЭ, e-mail: uliana@uliana.ru

Торидзука Мариа (鳥塚真璃亜)、筑波大学大学院修士課程、修士課程学生、e-mail: mariatorizuka@gmail.com

Тразанова Наталья Юрьевна, доцент кафедры востоковедения ИГУ, e-mail: ntrazanova@gmail.com

Тричкович Дивна (ディヴナ・トリチコヴィッチ)、ベオグラード大学文学部、准教授、e-mail: divna.trickovic@gmail.com

Фролова Евгения Львовна, к. и. н., доцент НГУ, e-mail: janefr@mail.ru

Цыганова Валерия Вячеславовна, преподаватель Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова, e-mail: ilerka.ts@gmail.com

Юкляевских Екатерина Сергеевна, к. и. н., доцент кафедры востоковедения УрФУ им. Б. Н. Ельцина, e-mail: e.s.chekunkova@gmail.com

Научное издание

**Японский язык в вузе:
актуальные проблемы преподавания**

Выпуск 26

Материалы
5-й международной научно-практической конференции
«Японский язык и культура в образовательном
пространстве»
(МГПУ, 16–18 марта 2023 г.)

Подписано в печать 12.12.2023
Формат 60x84¹/₁₆. Усл. печ. л. 17
Тираж 100. Заказ № 39923

Издательство «Ключ-С»
119180, Москва, ул. Большая Полянка, д. 7/10, стр. 3
Тел./факс: (495) 640-87-93

Отпечатано с готового оригинал-макета.