

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

ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Выпуск 24

Материалы
4-й международной
научно-практической конференции
«Японский язык в образовательном пространстве»
(МГПУ, март, 2022 г.)

Издательство «Ключ-С»
Москва, 2022

УДК [811.521+37.016:811.521](082)

ББК 81.754.2я4

МЗ4

Рецензент

кандидат филологических наук
Благовещенская Ольга Вячеславовна

Ответственный редактор

доктор педагогических наук Нечаева Людмила Тимофеевна

Редакционная коллегия:

кандидат исторических наук Федянина Владлена Анатольевна,
Савинская Анна Викторовна

Фотография на обложке предоставлена Евгенией Тушевой

МЗ4 Материалы 4-й международной научно-практической конференции «Японский язык в образовательном пространстве» : (МГПУ, март, 2022 г.) / Ассоц. преподавателей яп. яз. РФ и СНГ [и др. ; отв. ред. Л. Т. Нечаева ; редкол.: В. А. Федянина и др.]. — Москва: Ключ-С, 2022. — 292 с. — (Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания ; вып. 24)

ISBN 978-5-6048012-4-6

24-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 4-й международной научно-практической конференции «Японский язык в образовательном пространстве» (МГПУ, март, 2022 г.).

В сборнике представлены статьи, посвященные проблемам лингвистики, лингвокультурологии, вопросам формирования языковых навыков и речевых умений в вузе и школе и др.

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

Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов статей.

УДК [811.521+37.016:811.521](082)

ББК 81.754.2я4

ISBN 978-5-6048012-4-6

© Ассоциация преподавателей японского
языка РФ и СНГ, 2022

© Оформление. Издательство «Ключ-С», 2022

От редколлегии

В настоящий сборник включены материалы
4-й международной научно-практической конференции
«ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ»
(ИИЯ МГПУ, март 2022 года).

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

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

Рукописи, отклоненные редколлегией, не рецензируются.

Редакция в переписку с авторами не вступает.

О подходах к изучению японской культуры

Национальные картины мира, языковые и неязыковые, сейчас стали модной темой, а японцы всегда активно этим занимались, начиная с эпохи Мэйдзи. Европеизация заставила думать о том, что в японской культуре общего с другими народами, а что уникально. А важнейшей частью культуры является язык

Но проблема заключается в том, что материал неисчерпаем, а метода до сих пор ни у кого нет. Главное, нет критериев отбора среди множества фактов, часто интересных. Это общая беда. В таком случае всегда легко заранее придумать нечто, а затем подбирать к этому соответствующие реальные факты и не учитывать другие.

Особенности японской культуры, безусловно, существуют и их с разными оценками замечают наблюдатели извне. Вот, например, слова россиянки после поездки в Японию: «Пожалуй, ни в одной стране не чувствовала я такого духовного умиротворения, не видела такого эстетизированного ландшафта». Могу с этим согласиться. Но как это объяснять? Это чисто японская специфика или общая особенность Дальнего Востока? На такие вопросы надо уметь отвечать при преподавании японского языка.

Японская культура достаточно цельна, но разные её элементы имеют разное происхождение и разное типологическое сходство. Что-то уникально для Японии, что-то общее с Китаем и/или с Кореей, что-то похоже и на западную культуру без общего происхождения (типологическое сходство). А многое удержалось из приобретений последних полутора столетий. Как это различать? Нередко при отсутствии метода приходится обращаться к интуиции.

Всё осложняется концепциями национализма, для Японии особо значимыми. Идеологи каждого народа (разумеется, не только японцы) в нормальном состоянии государства и общества, когда нет панической смены ориентиров, как было у нас в 1989–1993 гг. или в Японии сразу после 1945 г., склонны свой народ хвалить. Японские авторы этому особо подвержены, больше всего в периоды успехов. В 1980-е гг. они часто думали, что скоро мир будет говорить по-японски. Сейчас японские самовосхваления почти сошли на нет.

Известны многочисленные публикации в области так называемого *нихондзинрон*, что буквально значит ‘учение о японцах’. Они претендуют на научный статус и включают в себя разнообразную гуманитарную проблематику. *Нихондзинрон*, прежде всего, сводится к обсуждению своей исключительности. Реальные и мнимые культурные особенности всячески преувеличиваются, а японцам приписывается особая душевность. Об этом я писал в книге [1], но проблемы остаются актуальными, и хочется вернуться к этой теме.

Исследователи уже не раз отмечали, что работы в данной области отличаются большой неоднородностью: откровенное мифотворчество соседствует в них с интересными достоверными фактами, а иногда и с разумными наблюдениями. Как выразился один американский японист, такие работы представляют собой смешение фольклора с научной информацией [2, с. 96]. В них переплетаются представления, возникшие стихийно, на бытовом уровне, и сознательное влияние политики. А авторы из других стран, не только дилетанты, но и крупнейшие специалисты в разных областях, могут некритически следовать всему этому. Пример – иностранный член Российской академии наук Анна Вежбицка, которая анализ японской языковой культуры свела к переводу идей из сочинений по *нихондзинрон* на разработанный ею семантический язык, см. об этом [1, с. 23].

Вот один из примеров, содержащихся в японских сочинениях, который я уже разобрал [1, с. 40–42]. Публикациям по *nihonjinron* свойственно особое подчеркивание роли молчания и подтекста в японской культуре; обзор некоторых точек зрения см. [3, с. 169–181]. Такие идеи широко проникают с подачи японских авторов и в другие страны, где «японцев называют носителями традиционной культуры молчания, культуры бесстрастной коммуникации, имеющей минимальные внешние проявления» [3, с. 169]. Японские пословицы и поговорки отражают представления о вреде многословия и пользе молчания [3, с. 176–178; 4, с. 106]; в наши дни социальные стереотипы выражаются и в рекламных лозунгах. И появляется оценочность, естественно, в пользу японцев: пишут, что для западного человека слово – оружие, средство выжить, а японцы находятся между собой в мирных отношениях семейного типа, поэтому им может быть достаточно невербальной коммуникации [5, с. 267]. Но всё же в русских студенческих столовых менее шумно, чем в японских.

Ещё более далеко идущие выводы делаются в связи с тем, что японцы будто бы избегают конфронтации и склонны к мирному разрешению конфликтов, о чём часто говорят и пишут. Но избегание конфронтации не совмещается ни с многочисленными самурайскими войнами, ни с японской агрессивной политикой первой половины 20 в., хотя со времён американской оккупации здесь произошли изменения, в том числе ментальные, а о стремлении разрешать споры не публичной дискуссией, а навязанным сверху консенсусом часто пишут наблюдатели. Как представляется, нелюбовь к спорам, особенно публичным, вытекает из более строгой, чем на Западе, иерархичности общества. Зачем спорить, если начальник по определению прав. Японцы, работавшие в США и других странах западной культуры, жалуются, что им трудно бывало

разбираться в том, кто из их коллег занимает какое место в иерархии. Все в процессе коммуникации говорили и вели себя примерно одинаково и трудно различить первого и седьмого по рангу, что для японцев важно.

Безусловно, материал пословиц и фразеологизмов отражает некоторые вполне реальные представления. Но тут следует учитывать две проблемы. Во-первых, у каждого народа есть представления о моральных нормах, которым в той или иной степени необходимо следовать, иначе люди пожрут друг друга. Имеются идеал и реальность, должное и сущее. Они могут различаться у разных народов в разные эпохи. У нас в советское время могли говорить: «Только нам по душе непокой», таков был идеал, к 1960–1970-м гг. уже мало соответствующий реальности. А японский идеал последних десятилетий отличен от него: там ценится сговор, в русской культуре, особенно советской, традиционно осуждаемый. В басне С. В. Михалкова «Полкан и Шавка» доблестный Полкан бросается в бой с волками и погибает как герой, а нехорошая Шавка пытается с волками договориться и бесславно гибнет. И склонность к молчанию и невербальным средствам передачи информации, безусловно, на уровне идеала в Японии существует, но в реальности она может не согласовываться с фундаментальным для японской культуры противопоставлением «свой – чужой». Японцы могут быть молчаливы с чужими людьми, но компания друзей в ресторане бывает очень шумной. И связан ли такой японский идеал с вышеупомянутым духовным умиротворением? Не знаю. А понятия *амаэ*, *гири* и др., часто обсуждаемые и в нихондзинрон, и у принимающих на веру японские источники иностранцев вроде А. Вежицкой – это всё-таки тоже идеал, а не норма поведения.

Во-вторых, не следует забывать то, что ещё в 1940-е гг. говорил выдающийся отечественный учёный В. И. Абаев: необходимо отделить современные представления от сохраняемых реликтов прошлых эпох. Являются ли

вскрытые анализом картины мира живыми или же здесь «нормы более или менее отдаленного прошлого..., а питавшее эту форму содержание уже потускнело, выветрилось? Ответ на этот вопрос оказывается далеко не легким» [6, с. 27–28]. Это относится не только к языку, но и к другим элементам культуры. Японцы привыкли к летосчислению по годам правления императоров, оно до сих пор распространено, но значит ли это, что они сохраняют сакральные представления и культ императора? В России ведут счёт годам от Рождества Христова, но часто ли мы при этом вспоминаем об основателе христианства? И дифференциация японской лексики может отражать не современную, а уже ушедшую культуру.

Материал словарей и фразеологизмов даёт определённую ориентацию, но они нередко отражают культурное прошлое, ещё сохраняемое во внутренней форме языка. Российский специалист А. Я. Шайкевич приводит пример. Русские пословицы и фразеологизмы отражают традиционное представление о собаке как нечистом животном, хотя в современной русской культуре представления о собаках существенно иные [7, с. 16]. Вероятно, и в Японии имеется сходная ситуация.

Большое место в публикациях по нихондзинрон занимают утверждения об уникальности японской культуры, в том числе и языка. Формулировки о то, что нечто «не встречается у других народов», очень распространены. Безусловно, в этих утверждениях отражаются и реальные факты. Япония – островное государство, она всегда была достаточно отделена морями от соседей, хотя с середины XIX в. изолированность Японии уменьшилась. Согласно традиционным японским представлениям, быть японцем, жить в Японии и говорить по-японски – одно и то же.

Изолированность Японии всегда усиливалась тем, что японский язык не имеет близких родственников. По данным С. А. Старостина, «распад протокорейско-японского следует

датировать 3–4 тысячелетиями до н.э. (т.е. сама по себе эта языковая группа приблизительно совпадает по глубине с индоевропейской, а может быть, даже несколько ее превосходит)» [8, с. 106–107]. А корейский язык – генетически самый близкий к японскому (не считая диалектов Рюкю, которые в Японии обычно считаются частью японского языка), тогда как в индоевропейскую семью входят почти все языки Европы и многие языки Азии. Действительно, ни один язык мира, столь социально значимый и имеющий столь давнюю письменную традицию, так не отделён от других. Но для Японии характерно особое подчёркивание уникальности своего языка во всех отношениях (как и своей культуры в целом); ощущение отдельности, в том числе языковой, является одним из постоянных свойств японских представлений о мире [9, с. 15]. Это ещё усиливается тем, что японский язык, прежде всего, сопоставляют с языками других развитых стран, с языками «семёрки» и «двадцатки». Отсюда и частые утверждения о том, что японский язык слишком труден для «белых людей».

А как на самом деле? Не говорю сейчас о строе японского языка, который в целом имеет большие сходства с тем же корейским и другими алтайскими языками, что обычно игнорируется в Японии. Материального сходства с другими языками ввиду давней обособленности японского языка действительно мало (речь сейчас не идёт о многочисленном слое лексики китайского происхождения, который достаточно легко отделяется от исконного слоя). Но наиболее важными для *нихондзинрон* и исследователей вроде А. Вежибцкой считаются особенности картин мира, наиболее тесно связанные с другими компонентами культуры. Среди них одни легко объясняются влиянием условий жизни, с другими ситуация сложнее. Рассмотрю в качестве примера особенности в именовании животного мира, сравнив японский язык с русским.

С одной стороны, в японском языке более дифференцированы и более заметны названия морских животных. Русское слово *каракатица* и тем более его научный синоним *сеня* явно периферийны в отличие от соответствующего японского слова. Очевидно, что морской промысел в Японии играет более существенную роль. С другой стороны, явно более периферийны названия скота. На моих глазах группа японских туристов, увидев козу с козлятами, долго не могла вспомнить, как они называются. И бык и корова равно будут *уси*, баран и овца – *хицудзи*. И тут причина понятна: в связи с ограниченностью площади под пастбища японцы – не скотоводы.

Однако для японского языка и литературы на этом языке (классической и современной) характерно внимание к червякам, светлячкам, цикадам, мухам и прочим мелким беспозвоночным. Это отмечают многие, см., например, [4, с. 187]. Даже в очень уязвимой по выводам книге [10] отмечено данное явление, которое объявляется признаком превосходства японской культуры над западной. При всей произвольности таких трактовок японская любовь к насекомым и червям требует объяснения. Возможно, это составляет часть «эстетизированного ландшафта», упомянутого выше. Но как к этому подступиться? Ещё одна хорошо известная и многократно описанная особенность японского языка – богатство звукоподражательной и образоподражательной лексики, которой у нас уже было посвящено несколько диссертаций. С чем она связана? Или почему до недавнего времени явно периферийной было большинство лексики, обозначающей человеческие внутренности? Характерно, что такая лексика почти полностью состоит из китаизмов (*канго*).

Однако последняя особенность уже скорее всего в прошлом: медицинские знания вошли в быт. И, безусловно, японская культура видоизменяется под влиянием глобализации, которое в Японии началось раньше, чем в

большинстве стран за пределами Европы и Северной Америки. Ещё в 30-е гг. советский писатель Б. Пильняк писал, что Япония не столько европеизируется, сколько американизируется [11, с. 76]. А этот процесс ещё в большей степени ставит под сомнение для современности многие выводы *нихондзинрон*, часто опирающиеся на реалии давнего прошлого. А сейчас японские семьи уже тратят больше на хлебные изделия, чем на рис, и кимоно перестало быть повседневной одеждой. В публикациях по *нихондзинрон* часто пишут, что японцам не свойственны поиски абстрактной истины; отмечается, что при многих других достоинствах японцев среди них мало нобелевских лауреатов; см., например, [12, с. 187]. Действительно, ещё недавно их было немного, а теперь они появляются почти каждый год, и в 2021 году лауреат был. Пусть они чаще живут в США, но связей с Японией не теряют и потом могут возвратиться.

В целом же идеи *nihonjinron* и другие японские концепции своей культуры при разной аргументации и применении к разным, казалось бы, явлениям культуры и языка, сохраняют некоторый инвариант. В него входят, во-первых, обостренное чувство национальной идентичности, во-вторых, гордость национальными традициями и традиционным укладом и настороженное отношение к американскому образу жизни, в-третьих, культурный и языковой изоляционизм.

Эти концепции нередко явно противоречат фактам, смешивают явления разного времени, принимают должное за сущее. А многое в них при современном уровне развития науки пока что нельзя ни строго доказать, ни строго опровергнуть, нет и критериев доказательного подбора подтверждающих фактов. Однако не следует их просто отвергать. Вспомнив приводившуюся выше цитату из книги Ф. Джонсона, можно сказать, что при изучении японской

культуры надо уметь отделять фольклор от научной информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В. М. Япония: язык и культура. – М.: Языки славянских культур, 2008. – 206 с.
2. Johnson F. A. Dependency and Japanese Socialization. Psychoanalytic and Anthropological Investigations to Amae. – New York – London: NYU-Press, 1993. – 258 p.
3. Гуревич Т. М. Человек в японском лингвокультурном пространстве. – М.: МГИМО, 2005. – 200 с.
4. Хага Ясуси. Нихондзин гэнго бункарон ко:ги (нихондзинрасиса)-но ко:дзо: (Структура истолкования (японскости) языковой культуры японцев). – Токио: Тайсю:кан-сётэн, 2004.
5. Takemoto Shozo. Cultural Implications and Culture Contrasts between Japanese and English // International Review of Applied Linguistics. Т. XV. – Heidelberg, 1982.
6. Абаев В. И. Понятие идеосемантики // Язык и мышление. XI. – М-Л: Издательство АН СССР, 1948. –С. 13–28.
7. Старостин С. А. Алтайская проблема и происхождение японского языка. – М.: Наука, 1991. – 299 с.
8. Шайкевич А. Я. Русская языковая картина мира в ряду других картинок // Московский лингвистический журнал. – М., 2005. – №8/2. – С. 5–21.
9. Moeran B. Language and Popular Culture in Japan. – Manchester University Press, 1989.
10. Цунода Таданобу. Нихондзин но-но: (Мозг японцев). – Токио: Тайсю:кан-сётэн, 1978. – 378 с.
11. Пильняк Б. Камни и корни. – М.: Гослитиздат, 1934. –196 с.
12. Фукуда Эйити, Фукуда Ю:дзи. Нитибэй-но кокусайка то гэнго со:тайсэй (Японо-китайская интернационализация и языковая относительность). – Токио, 1990. – 255 с.

Ё. Аракава, А. А. Борисова, И. С. Ибрахим, Н. Х. Исса

大規模公開オンライン講座 (mooc) における 初級日本語 3 (2022) の教材開発に関する実践報告

サンクトペテルブルク国立大学東洋学部日本学科では、2018 年より大規模公開オンライン講座 (MOOC) «Открытое образование» において初級日本語 1 (以下、初級 1) および初級日本語 2 (以下、初級 2) を開講しているが、本稿では、2021 年に新たに開発し、2022 年に開講予定の初級日本語 3 (以下、初級 3) の教材開発について報告する。

初級 3 は、イブラヒム・インガをプロジェクトリーダーに文法解説 (イブラヒム)、文型練習 (ボリソフ)、会話 (荒川)、文字語彙 (イッサ) に分かれ教材作成を担当した。

初級 3 は、初級 1 および 2 を履修した学習者を対象とし、会話・文法・文字語彙の 3 つを含む 8 トピック全 16 課および試験問題で構成されている。初級 1・2 同様、会話文を本文とする課立てで、日本語能力試験 N4 レベル程度の文法項目による文法シラバスの教材である。

教材開発の流れとしては、まず、N5・N4 レベルの文法項目の中から初級 1・2 で取り上げられていない文法項目の洗い出しを行いリストアップした。それを基に、会話トピックと調整しつつ文法シラバス (新出配列) の決定、本文となる会話文の作成、会話文を基に学習漢字のリストアップを行った。なお、この際、前回の初級 1・2 開発運用時の反省点をもとに、各課に量的目安を設けた。初級 1・2 では、東京外国語大学『初級日本語』を参考に本文となる会話文を作成したが、各課の量的なばらつきや、新出文法項目の過負荷が問題であった[1, c. 21]。これを受け、初級 3 では、文法解説を行う新出文法項目は各課 3~4 項目とし、文法項目の用例となる会話文は各課 8~10 ターンに制限した。漢字は、会話文の中から抽出し、10~15 字までとした。この量的目安は、各課の量的バラ

ンスを保つとともに、教材開発者の作業効率を上げるうえで非常に有益であった。

本文となる会話文の作成に関しては、初級 1・2 同様、サンクトペテルブルクで日本語を学習している学生とサンクトペテルブルクに留学している日本人学生の接触場面であることにこだわった。日本で開発される日本語教材のほとんどでは、日本語学習者は「留学生」という立場であるが、MOOC では世界各地の日本語学習者が日本以外の母国で学習することを想定し、学習者にとってよりリアリティーのある母国で日本人留学生と会話をする場面を選定するとともに、サンクトペテルブルク国立大学のオリジナリティーを強調するロシアに関係する名詞（人名「スベータ」「セルゲイ」「ニコライ」、都市名「サンクトペテルブルク」「モスクワ」「ムルマンスク」「エカテリンブルク」、ロシア料理の名称「セリョートカ・ポット・シューボー」、その他「ダーチャ」「クレムリン」など）を入れるようにした。また、できるだけ自然な会話を目指すため、相槌や終助詞をできるだけ多く用いることを心がけた。各課のテーマは、日本語学習者と日本人留学生の学生生活の中で起こりうる身近な出来事に即したものであることを意識して選定されているが、同時に先に選定した文法項目を積み上げ式に順に提示できるように調整することが一番苦労した点であった。市川らが指摘しているように、文法の難易や文法の積み上げにとらわれず、自然な会話であることだけ重視すれば、一度に多数の文法項目が現れてしまったり終助詞や省略が多用されたりすることにより、最初の課に新出項目の負荷が大きくなり、課を追うごとに新出項目が少なくなってしまう[3, c. 63]。自然な会話を目指しつつ文法シラバスに即した会話文を構築するには、前述のように新出文法項目数とターン数の制限が非常に効果的であった。また、文法項目選定と本文作成の段階で文法と会話の担当者が相互にやり取りし、当たり前のことであるが担当を分けてしまいうとなかなか難しいチームワークでの調整ができたことも非常に有益な経験であった。

初級日本語 3 の会話の新しい試みとして、初級 1・2 になかった独話形式を取り入れた。登場人物が会話文の内容（出来事）を振り返る独話のモデルを各トピックに 1 つ提示し、出来事の列挙だけでなく、話し手の感想や考えも入れるように努めた。独話の文体は、トピック 1 から 5 までは「です・ます体」であるが、トピック 6 から 8 までは「普通体」を用いた。

また、音声の録音に関しては、初級 1・2 では、登場人物が 5 人（日本語母語話者 3 人とロシア人日本語学習者 2 人）だったのに対し、初級 3 では登場人物を 2 人に制限した。初級 3 の登場人物は、日本人留学生とロシア人日本語学習者であるが、初級 1・2 でロシア人学生のターンの発音やイントネーションの正確さが問題となったことから、初級 3 の音声の録音は 2 人とも日本語母語話者が担当した。登場人物の人数の削減は、コロナ禍で音声録音の協力を得られる日本語母語話者がサンクトペテルブルクにほとんどいないことを考慮したものであるが、発話のない会話場面参加者（ドライバーのセルゲイやスベータの両親、ひかりの母、寮母、ホテル従業員、エカテリンブルグのニコライなど）を設定することで、会話場面の広がり工夫した。初級 3 の会話文のストーリーは、初級 1・2 のつづきで、日本人留学生ひかりをロシア人学生スベータが空港に迎える場面から始まる。本文となる会話文とその内容理解問題・回答選択肢、独話文および後述の文化コラムも日本語母語話者の音声を録音し、聴解または聴読解の教材としても使用できるようにした。

文法解説のコンテンツの作成に関しては、大枠として日本語能力試験 N4 レベルに設定した。まず、初級 1・2 ですでに既習の文法項目についての復習教材を作成し、初級 1・2 の何課で解説されているのかインデックスをつけた。初級 3 の新出文法項目に関しては、先に作成した文法シラバスに即し、会話文に表れる新出文法項目を例文を多用しながら解説した。その際、学習者が興味を持ちやすい例文を示すことを心がけた。前述にもあるように、新出文法は 3～4 項目に制限すると

同時に、複数の用法を持つものに関しては会話文で使用されている用法のみ解説することとした。ただし、既習用法との関連付けを行い、1つの文型の複数の用法がばらばらに記憶されるのではなく集約的に記憶されるように各用法の紐づけを工夫した。また、挨拶や相槌などを含む自然な日本語会話でよく使われるフレーズなどは、文法的解説ではなく使用場面などを解説するようにし、文法解説とは区別した。これらの工夫により、初級 1・2 に比べ文法解説の過多を大幅に軽減した。継続受講へのモチベーション低下や修了率の低さが MOOC の問題点とされる[2, c. 1391] が、学習者の負担軽減がその回避にもつながると期待している。

文法解説は、例文を画面に表示しながら、教師の音声によって進められるビデオ教材である。対象学習者はロシア語話者のみならず世界各地の様々な言語の話者が想定されるため、文法解説には、日本語と特定言語の特徴とを対照する教授法ではなく、主に会話場面における文型の機能を中心に説明することで、普遍的で、どの母語話者にもわかりやすい解説を目指した。さらに、コンテンツはロシア語だけでなく英語のものも用意した。語学教材の開発期間としては非常に短いスケジュールの中、英語を専門とする教師の協力を得て英訳の作業が進められ、日本語を専門とするロシア人教師がロシア語、英語音声学ロシア人専門家が英語の解説文を読み上げ、それぞれ録音した。なお、初級 1・2 の反省点を受け、例文は日本語母語話者が読み上げた。

文型練習に関しては、会話文と文字語彙の練習問題で使われている語彙を使用し、各技能の相互性を高めるよう努めた。各課の練習問題の形式は統一し、リズムカルに学習が進むように工夫した。また、ゲーム性の導入も試みた。例えば、正しい選択肢を選んだ場合には、「**верно, молодец!**」(正しい!よくできました!)と表示されるようにし、学習者のモチベーション向上に努めた。А.Л. Мазелис は、ゲーム的要素の導入は受講者の自発的な学習のモチベーションの向上が期待できると指摘している[4, c. 142]。

初級 3 の文字語彙では、漢字学習ストラテジーを解説するコンテンツを各トピックに 1 テーマ作成した。これは、初級 1・2 でも一部触れた内容ではあるが、新たに作成したコンテンツで、漢字の効率の良い覚え方、音読み訓読みの使い分け、象形・指事・会意・形成などの成り立ちの分類による字形・音・意味の関連性、部首の分類と意味、手書き文字やパソコンフォントの字形の分類、縦書きと横書きの留意点、原稿用紙の使い方と句読点のルールなどをテーマに取り上げた。

新出漢字の選定にあたっては、日本語能力試験 N5～N4 レベルの漢字の中から、初級 1・2 で未習の漢字を全 8 トピックで計 200 字（各課 10～15 字）とその漢字を含む熟語を 208 語リストアップした。各技能の相互性向上のため、会話文で使用されている漢字と熟語のみを用いた。新出漢字導入時には、漢字の部首、画数、意味（ロシア語訳・英訳）、音読みと訓読みを提示した。初級レベルで必要とされない使用度の低い読みも予備的知識として提示したが、文字の色を薄くすることで必須学習項目ではないことを学習者に明示した。また、パソコンの画面で読むことだけでなく、ノートなどに手書きすることもできるように、漢字の書き順も提示した。さらに、漢字だけでなくその漢字を含む熟語も提示し、練習問題で定着をはかった。熟語提示の際、使用度は高いが N3 以上の漢字で未習の漢字については、別途書き順を示した。

練習問題に関しては、漢字を組み合わせて熟語を完成させる問題や、文中の読み方を問うもの、文中の空欄に当てはまる熟語を選んで入れる穴埋め問題であるが、学習者が大量の熟語に「おぼれて」しまわないように、熟語を品詞ごとに分類し練習問題を作成した。また、できるだけ初級 3 で解説されている文型を使った文を用いるようにしたが、その範囲ではない。そのため、練習問題にはロシア語と英語のそれぞれ対訳をつけ、穴埋めに入る熟語の訳には下線をつけるようにした。これにより、学習者が未習文型につまづくのを回避し、文中の熟語の習得に集中できるようになった。

さらに、初級 3 では、文字語彙と会話に文化コラムを用意し、学習者が多角的に日本語や日本文化を知ることができるように工夫した。たとえば、文字語彙では、初級学習者がよく直面する類義語、特に同じ訳語の選択に関する問題（例：時間／時、夕方／夜／晩、夕食／晩ごはん、母・父／母親・父親、友だち／友人、洗面所／お手洗い／トイレ、開く・開ける・開く／閉じる・閉める・閉まる、戻る／帰る、試す／試みる）や、名称に学習漢字を含む熟語で日本文化特有のもの（例：七夕、旅館、正座、令和、風呂敷、川端康成『雪国』など）の説明などを解説するスライドを用意した。会話では、「大丈夫です」の様々な用法と意味、方言をコスプレのように「キャラクター、雰囲気、内容にあわせて臨時的に着脱する」[5 c. 3]という現代日本語で注目されている現象、2013 年 12 月にユネスコ無形文化遺産に登録された「日本食」、桜前線や洗濯指数、花粉情報など日本ならではの天気予報や、日本人の名前の昭和・平成にわたる変化、二条城のうぐいすばりの新説についてなど、2021 年現在比較的新しいとされる日本語・日本文化の情報を面白く提示し、各トピック 1 コラム 400 字程度のテキストにまとめ、聴読解の練習用に音声も録音した。

このように、初級 3 では、初級 1・2 の最大の課題であった理論的な解説の過負荷を量的制限により軽減し、反対に練習問題や文化コラムなどを充実させることで、より包括的な学習が可能になった。今回の開発プロジェクトでは各技能の相互性の向上を目指したが、今後の運用のフィードバックを受けて新たな問題点を検証し、さらなる向上と改善に努めたい。

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова А. А. Онлайн-курс как попытка решить проблемы аспектного преподавания японского языка // Японский язык в образовательном пространстве: Материалы 2-ой международной научно-практической конференции. – М.: Ключ-С, 2020. – С. 17–23.

2. Ибрахим И. С. О создании и запуске онлайн-курса «японский язык для начинающих» // Сборник материалов Международной конференции по естественным и гуманитарным наукам «Science SPbU – 2020». – СПб: Скифия-принт, 2021. – С. 1391–1392.
3. Итикава Я., Кобаяси Н., Томура К. Синкё:касё-ни окэру бумпо:сирабасу – соно сакусэйкатэй-то гэндзё:-ни цуйтэ (О текущей ситуации с созданием учебного плана по грамматике для новых учебников) // Цукуба дайгаку рю:гакусэй кё:ику сэнта: нихонго кё:ику ронсю:. – Цукуба: Цукуба рю:гакусэй сэнта:, 1990. – Вып. 5. – С. 59–84.
4. Мазелис А. Л. Геймификация в электронном обучении // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – Владивосток: ФГБОУ ВО ВГУЭС, 2013. – №. 3 (21) – С. 139–142.
5. Танака Ю. «Хо:гэн косупурэ»-но дзидай – нисэ кансайбэн-кара рё:маго-мадэ (Эпоха косплеев на диалекте – от Кансайского псевдодиалекта до языка Рёмы). – Токио: Иванами сётэн, 2011. – 280 с.

**Устные и письменные формы активизации лексики
в рамках пособия «Лексический минимум.
Язык политики (японский язык)»**

Пособие «Лексический минимум. Язык политики» [1] разрабатывается на основе анализа лексики новостного и информационного контента на японском языке и состоит из разделов, в которых приводятся таблицы лексических единиц в соответствии со следующей тематикой: международные организации, ООН, политическая система Российской Федерации, политическая система Японии, внешнеполитическая терминология. Каждый раздел представляет собой самостоятельную тему и может быть изучен в отдельности от других разделов. Пособие готовится как дополнительный учебный материал для студентов с разным уровнем знаний, а именно отдельно подобран материал для 初中級 *сётю:кю:* продвинутый начальный уровень, 中級 *тю:кю:* средний уровень, 中上級 *тю:дзё:кю:* продвинутый средний уровень.

Основная задача пособия – способствовать повышению языковой компетенции учащихся, цель – накопление и закрепление лексики. Лексические единицы вводятся в форме таблиц. Упражнения на активизацию лексики предназначены для тренировки введенных в разделах лексических единиц, работа с упражнениями проводится в письменной и устной форме. Ключом к упражнениям являются словарные таблицы.

Основные виды заданий, предлагаемые в пособии:

- Переведите на японский язык и запишите иероглифами.
- Прочитайте и переведите на русский язык.
- Соедините правильно.
- Впишите недостающие иероглифы, прочитайте,

переведите.

Рассмотрим примеры вышеприведенных видов заданий. Так в тематическом разделе «Политическая система Российской Федерации» для продвинутого начального уровня мы приводим следующий комплекс упражнений.

Задание: переведите на японский язык.

Президент Российской Федерации, Администрация Президента, руководитель Администрации, пресс-секретарь Президента, Управление делами Президента, полномочные представители Президента в федеральных округах, полномочный представитель Президента в Дальневосточном федеральном округе, Федеральная служба безопасности, Совет безопасности Российской Федерации.

Задание: прочитайте, переведите на японский язык.

連邦大統領, ロシア連邦大統領府, 大統領府長官, 大統領報道官, 大統領総務局, 連邦管区大統領全権, 極東連邦管区大統領全権, 連邦保安庁, ロシア連邦安全保障会議.

Задание: переведите на японский язык.

Федеральное собрание Российской Федерации, Государственная Дума, Председатель Государственной Думы, Совет Федерации, Председатель Совета Федерации, член Федерального собрания.

Задание: Прочитайте и переведите на русский язык.

連邦議會, 国家議会议院/国家院/国会會議/下院, 国家院議長, 連邦議会议院/連邦院/連邦會議/上院, 連邦院議長, 議員.

Аналогичные задания даны в этом тематическом разделе для тренировки лексики по теме «субъекты федерации», «органы исполнительной власти», «выборы», «партии» и пр.

Ниже приведем примеры упражнений на правильное соединение и дополнение слов недостающими иероглифами.

Задание: впишите недостающие иероглифы, прочитайте, переведите на русский язык.

1. 内__省
2. 外__省
3. 国__省
4. 保__・社__開__省

5. 情__技__・通__省
6. __学・高__教__省
7. __育省
8. 天__資__省

(задание приведено в сокращенном варианте).

Задание: соедините правильно правую и левую часть таблицы.

Название министерства Российской Федерации (японский язык)	Название министерства Российской Федерации (русский язык)
1. 内務省	1. Министерство транспорта
2. 外務省	2. Министерство экономического развития
3. 国防省	3. Министерство обороны
4. 保健・社会開発省	4. Министерство культуры и массовых коммуникаций
5. 情報技術・通信省	5. Министерство финансов
6. 文化・マスコミュニケーション省	6. Министерство регионального развития
7. 科学・高等教育省	7. Министерство внутренних дел
8. 教育省	8. Министерство здравоохранения и социального развития
9. 天然資源省	9. Министерство науки и высшего образования
10. 産業・エネルギー省	10. Министерство природных ресурсов
11. 地域開発省	11. Министерство информационных технологий и связи
12. 農業省	12. Министерство просвещения
13. 運輸省	13. Министерство промышленности и энергетики
14. 財務省	14. Министерство иностранных дел
15. 経済発展省	15. Министерство сельского хозяйства

Для среднего и продвинутого уровня формулировки заданий в основном совпадают с вышеприведенными, однако дополняются требованием записать слова иероглифами. Основное отличие состоит в количественном наполнении, так

как в упражнениях отражены все единицы, представленные в лексических таблицах по каждому из разработанных уровней.

Кроме вышеприведенных общих для всех тематических разделов видов заданий, в каждом из разделов есть дополнительные задания, например, в разделе «Международные организации» отдельно даны упражнения на закрепление аббревиатур, например:

Задание: прочитайте, переведите на русский язык, назовите аббревиатуры.

東南アジア諸国協会, アジア太平洋経済協力, 欧州連合, 国連, 国連教育科学文化機関, 世界銀行, 世界保健機関, 国連子供基金, 国際通貨基金, 国際原子力庁, 北大西洋条約機構, 独立国家共同体.

Задание: соедините правильно аббревиатуру и полное название организации, переведите на русский язык.

1. 東南アジア諸国協会	1. WB
2. アジア太平洋経済協力	2. WHO
3. 欧州連合	3. UNESCO
4. 国連	4. IMF
5. 国連教育科学文化機関	5. IAEA
6. 世界銀行	6. UNICEF
7. 世界保健機関	7. NATO
8. 国連子供基金	8. ASEAN
9. 国際通貨基金	9. CIS
10. 国際原子力庁	10. APEC
11. 北大西洋条約機構	11. EU
12. 独立国家共同体	12. UN

В разделе «Политическая система Японии» дополнительно даны упражнения на тренировку японского летоисчисления. Например:

Задание: переведите на японский язык, назовите год по григорианскому календарю.

- 1) 3-ий год эпохи Мэйдзи, эпохи Тайсё, эпохи Сёва, эпохи Хэйсэй, эпохи Рэйва.
- 2) 1-ый год эпохи Мэйдзи, эпохи Тайсё, эпохи Сёва, эпохи Хэйсэй, эпохи Рэйва.

3) 7-ой год эпохи Мэйдзи, 15-ый год эпохи Мэйдзи, 23-ий год эпохи Мэйдзи, 30-ый год эпохи Мэйдзи, 1-ый год Мэйдзи, 17-ый год эпохи Мэйдзи.

4) 2-ой год эпохи Тайсё, 5-ый год эпохи Тайсё, 8-ой год эпохи Тайсё, 12-ый год эпохи Тайсё.

И далее аналогично для эпох Сёва, Хэйсэй

(задание приведено в сокращенном варианте).

Задание: запишите все года Рэйва по образцу.

Год эпохи Рэйва	Чтение	Перевод	Год по григорианскому календарю	Чтение	Перевод
令和元年	れいわ がん ねん	Первый год эпохи Рэйва	二千十九年	にせん じゅう きゅう ねん	2019

Задание: прочитайте года, переведите в летоисчисление по григорианскому календарю.

平成 5 年、昭和 6 0 年、大正 1 0 年、令和 3 年、平成 1 1 年、昭和 2 5 年、明治 3 0 年、平成 7 年、大正 6 年、昭和 2 5 年、昭和 5 4 年、明治 1 7 年、令和 4 年、平成 2 2 年

(задание приводится в сокращенном варианте).

Задание: скажите года в японском летоисчислении.

1970, 1980, 1917, 1902, 1945, 1868, 2000, 2010, 1872, 1915, 1909, 1886, 2021, 2008, 2017, 1964, 2011

(задание приводится в сокращенном варианте).

В разделе «Политическая система Российской Федерации» для начального уровня даны названия основных городов с целью дополнительной тренировки слов, записанных катаканой, что представляется актуальным для начального уровня обучения. Например:

Задание: прочитайте название городов, обратите внимание на чтение ヴ/ヴォ в/во (v/vo).

ヴォロネジ, ヴォルググラード, ニジニーノヴゴрод, ノヴォシビルスク, ヤロスラヴリ.

Задание: прочитайте названия городов, переведите.

モスクワ, サンクトペテルブルク, ノヴォシビルスク, エカテリンブルク, ニジニーノヴコロド, チェリャビンスク, サマラ, オムスク, ロストフ・ナ・ドヌ, カザン, ウファ, クラスノヤルスク, ヴォロネジ, ペルミ, ヴォルゴグラード, クラスノダル, ヤロスラヴリ, イルクーツク, ソチ, ムルマンスク, ペトロパブロフスク・カムチャツキー, ハバロフスク, コムソモリ스크・ナ・アムール, ヤクーツク, ウラジオストク, ユジノサハリンスク.

Дополнительные упражнения аналогично базовым основываются на лексике, приведенной в таблицах по каждому тематическому разделу.

В заключение отметим, что все вышеприведенные упражнения и задания могут быть выполнены как в процессе практических занятий, так и в ходе самостоятельной работы учащихся. Отдельно подчеркнем возможность расширения форм работы с лексическими единицами по схеме «от слова к тексту», при которой изученный лексический материал может быть оперативно закреплён в рамках текстов медиаконтента, отражающего актуальные вопросы политики [2]. Кроме новостного и информационного контента изученная лексика может быть закреплена при чтении аутентичных материалов для подготовки курсовых, выпускных и других научных работ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессонова Е. Ю. Лексический минимум в рамках курса «Иностранный язык: язык политики (японский)»: постановка проблемы // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С, 2020. – Вып. 20. – С. 27–34.
2. Бессонова Е. Ю. Новостные Интернет-ресурсы в преподавании японского языка // Сборник «Методика преподавания восточных языков: аспектизация, компьютеризация, новые учебные пособия» 22–23 апреля 2013 г. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2013. – С. 44–56.

**Формирование слухопроизносительных навыков
средствами инновационных технологий при обучении
японскому языку**

При обучении любому иностранному языку важно уделять внимание постановке слухопроизносительных навыков (СПН), так как «их сформированность является непременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции» [2, с. 267]. Недостаточная сформированность СПН может лишить учащего «возможности полноправного участия в коммуникации, поскольку возрастает вероятность искаженного восприятия и передачи информации» [4, с. 111–112]. С. Ояма в свою очередь дополняет список коммуникативных проблем, вызванных несформированностью СПН, избеганием определенных ситуаций, что может негативно сказаться на социальном взаимодействии говорящего [5, с. 280].

Существует несколько подходов к определению понятия СПН. Ряд исследователей (Е. М. Вишневская, С. Ф. Шатилов, С. И. Бернштейн) рассматривают СПН как компонент фонетических навыков наряду с ритмико-интонационными навыками. Другой точки зрения придерживаются Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин, Н. А. Любимова, Л. Р. Гайнутдинова, Ж. С. Соболева, Л. П. Солонцова. Мы поддерживаем точку зрения данных исследователей и рассматриваем СПН как комплексный навык, компонентами которого являются аудитивные, артикуляторные и интонационно-ритмические особенности обучающихся.

Ряд ученых (Н. Д. Гальскова, Г. И. Гез, Н. А. Любимова, Л. П. Солонцова, А. О. Ильнер, Н. Е. Шпак) отмечают необходимость целенаправленного формирования устойчивых СПН для успешного овладения всеми видами

речевой деятельности, в связи с тем, что важно не только уметь произносить соответствующие звуки, но и знать, как они соединяются в словах, как интонационно оформлены модели.

Б. В. Беляев справедливо отмечает: «Насколько точно индивид анализирует воспринимаемую иноязычную речь, настолько точно будет он воспроизводить в своей речи. <...> тот, кто анализирует ее неправильно, никогда не сможет достигнуть удовлетворительного воспроизведения» [1, с. 137]. Т. Аюсава, Я. Ватанабэ, И. Такэда, А. Тода, С. Мацуура акцентируют внимание на том, что обучающимся необходимо иметь возможность анализировать собственное произношение, сравнивая с аутентичным образцом, что положительно скажется на улучшении качества СПН [6, с. 101]. То есть перед преподавателем стоит задача научить студентов анализировать иноязычную речь, как носителя языка, так и свою собственную.

Для решения данной задачи целесообразно прибегнуть к информационно-коммуникационным технологиям. Согласно национальному стандарту РФ, ИКТ – информационные процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникации [3].

Основным средством ИКТ для информационной среды системы образования является персональный компьютер и установленное на нем программное обеспечение. Одним из средств ИКТ, используемых для формирования и развития СПН является компьютерная программа PRAAT, разработанная в институте фонетических исследований Амстердамского университета. Данная программа позволяет визуализировать, анализировать, синтезировать речь и управлять ею.

К достоинствам программы можно отнести то, что она полностью бесплатна; устанавливается на компьютеры с различным ПО (Windows, Mackintosh, Linux); может служить

альтернативой лингафонному кабинету (именно их базовой функции) для решения следующих дидактических задач – улучшение артикуляции, формирование ритмико-интонационных навыков, совершенствование навыков чтения и аудирования; позволяет осуществлять работу с несколькими файлами одновременно. Также программа помогает реализовать один из общедидактических принципов – наглядность. Мы считаем это очень важным в связи с тем, что среди студентов встречаются те, кто не могут понять разницу между своим высказыванием и образцом только на слух.

К сожалению, программа не лишена недостатков: нерусифицированный интерфейс, невозможность сохранить графические и текстовые файлы. Для сохранения результатов анализа аудио-файла необходимо воспользоваться сочетанием клавиш Ctrl+PrtSc с последующей обработкой в графическом редакторе, например, Paint.

Для развития СПН японского языка с применением ИКТ можно предложить следующий алгоритм работы.

1) Прослушивание аутентичной аудиозаписи на японском языке в аудитории с последующей имитацией. Для соблюдения принципа наглядности преподавателем заранее с помощью сайта OJAD и диктора Suzuki-kun создаётся файл с указанием интонационных контуров высказываний.

2) Продолжение работы над текстом самостоятельно дома с последующей записью студентом себя на аудио и отправка файла преподавателю.

3) Анализ преподавателем аудиофайла студента с помощью программы PRAAT, создание документа, содержащего графическое изображение произнесенного обучающимся.

4) Обсуждение преподавателем на консультации со студентом проанализированной записи с указанием ошибок, неточностей.

5) Продолжение студентом работы над качеством своего высказывания с использованием PRAAT, что позволяет самостоятельно отслеживать прогресс. При необходимости возможна повторная консультация.

6) Итоговый вариант демонстрируется преподавателю.

Отзывы студентов свидетельствуют о том, что работа с PRAAT им кажется продуктивной и важной: «Самое первое задание было для меня пыткой, заданием, которое выполнять не хотелось. Сейчас я считаю это упражнение очень полезным, отмечаю свои ошибки, недочеты»; «Я сразу заметила хороший результат после нескольких тренировок», «Визуально легче увидеть ошибки и сравнить с оригиналом», «Это полезное задание, ведь можно проследить за прогрессом, если сравнивать записи с более ранними и научиться ловить себя на ошибках», «гораздо легче определить свои ошибки, видя их в формате графической схемы».

Регулярное использование программы PRAAT для формирования и развития СПН японского языка оказало положительное влияние на улучшение акцентуации, ритма и интонации обучающихся. Визуализация речевых высказываний и корректирующая обратная связь направляет внимание обучающихся на ошибки и неточности, что помогает развить навыки самоконтроля. Возможность не только услышать, но и увидеть собственный прогресс в работе над произношением позволяет повысить мотивацию к приобретению прочных и устойчивых СПН.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1965. – 229 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для

- студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Национальный стандарт Российской Федерации. ГОСТ Р 52653-2006. Группа П80. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 18.02.2022).
 4. Павлова Т. Л. Обучение фонетической стороне иноязычной речи как важный фактор формирования коммуникативной компетенции // Концепт. – 2015. – № 12. – С. 111–115.
 5. Oyama S. A Sensitive Period for the Acquisition of a Non-Native Phonological System // Journal of Psycholinguistic Research. – 1976. – Is. 5. – P. 261–283.
 6. Нихонго кё:ику дзиссэн-ни окэру онсэй сидо: / Т. Аюсава, Я. Ватанабэ, И. Такэда, А. Тода, С. Мацуура // Кокусай кё:ё: дайгаку сэнмонсёку дайгакуин гуро:бару комюникэ:сён дзиссэн кэнкю:ка нихонго кё:ику дзиссэн рё:ики дзиссю: хо:коку ромбунсю:. – 2010. – № 1. – С. 94–107.

О методике обучения правильному словоупотреблению на продвинутом этапе изучения японского языка

Обучение правильному словоупотреблению является одной из важнейших и в то же время труднейших задач при изучении любого языка. Правильное словоупотребление позволяет в полной мере довести содержание собственного текста, как письменного, так и устного, до собеседника/адресата речи. Иными словами, говорящий или пишущий на том или ином языке, в т.ч. родном, будет правильно понят только при соответствующем словоупотреблении. Правильное словоупотребление не следует отождествлять с соблюдением языковых норм, морфологических, синтаксических, лексических, фонетических. Во многих случаях представление о правильном словоупотреблении ассоциируется с тем, что в японском языкознании определяют как *сидзэнна ииката* букв. «естественный способ выражения» в противоположность *фусидзэнна ииката* букв. «неестественный способ выражения». Выбор слов и выражений, соответствующих ситуации и стилю общения, приобретает первостепенное значение. Нередко можно слышать утверждения о том, что японский язык чрезвычайно сложен для изучения. Это тезис, с которым, несомненно, приходится согласиться. Но зачастую при этом в качестве главной сложности в процессе освоения этого языка называют иероглифику, что, как представляется, не совсем верно. Разумеется, иероглифы достаточно трудны для запоминания, но их можно усвоить путём заучивания, пусть это потребует много времени. Опыт обучения японскому языку людей разного возраста с разными языковыми способностями, по крайней мере русскоговорящих, убеждает нас в том, что большие сложности связаны с освоением

нюансов грамматического характера, например, расположение сказуемого в нормативном японском языке в конце предложения в отличие от довольно свободного его расположения в предложениях русского языка, препозиция определения определяемому и многие другие тактические показатели. Ещё более сложным для освоения оказывается категория *кэйго* «вежливых слов», существование *какикотоба* «письменный язык; книжные (литературные) слова» и *ханасикотоба* «устная речь; разговорные слова», чёткое разграничение различных функциональных стилей, например, эпистолярного стиля и, напротив, устно-разговорного стиля. К этому следует добавить хорошо известное всем японистам явление, которое принято называть *аимайна шиката* «неясный способ выражения». Все указанные особенности японского языка невозможно запомнить методом механического заучивания, их, прежде всего, необходимо понять на основе правильного и компетентного разъяснения преподавателя.

Поскольку речь идёт о продвинутом этапе, прежде всего, отметим, что он, как и другие предшествующие ему этапы, имеет свои особенности. Одной из примечательных особенностей этого этапа является то, что студенты уже обладают без преувеличения обширными знаниями японского языка. К переходу на этот этап практически освоена грамматика (так, базовая грамматика изучена ещё на начальном этапе), большое количество лексики и знаков иероглифического минимума. Как ни парадоксально, но обилие знаний само по себе порождает сложности в словоупотреблении. Нередко обучающийся на продвинутом этапе употребляет в своей речи лексику, которая включает в свою семантическую парадигму и то значение, которое подразумевает автор текста, но не сочетается с другими, употреблёнными им же в сочетании с этой лексемой, словами для передачи определённого содержания. Чаще всего подобные ошибки наблюдаются при употреблении

существительных категории *канго* и глагольных словосочетаний с ними. Эти ошибки, как указывалось выше, зачастую объясняются тем, что студенты уже усвоили большое количество лексики и во многих случаях затрудняются с выбором слова именно из-за знания большого количества синонимов. Но, с другой стороны, фактор владения японским языком на уровне выше начального и среднего этапа изучения облегчает работу по объяснению особенностей употребления тех или иных лексических единиц и словосочетаний и закреплению навыков использования правильных словоформ. В целом существующие методы обучения правильному словоупотреблению могут быть разделены на две основные категории: методы, ориентированные, прежде всего, на практически механическое запоминание материала и почти не требующие подробных разъяснений (далее – методология 1), и методы, ориентированные на обязательное предварительное и достаточно подробное объяснение (далее – методология 2).

Итак, методология 1 подразумевает заучивание определённых единиц с предварительным переводом рекомендуемых для запоминания слов или выражений на русский язык, которому при необходимости сопутствует краткое разъяснение, например, какая единица более употребительна, является ли единицей книжного или разговорного стиля и пр. Далее единица заучивается обучающимися или фиксируется в письменной форме как справочный материал. Подобная методика эффективна, прежде всего, в работе с эпистолярным стилем, в частности в процессе ознакомления с правилами написания писем и составления деловой документации. В письмах, в т.ч. деловых, обязательно присутствуют вводная часть, сезонные приветствия, концовки. Все эти элементы регламентированы, их можно заучивать или составлять список из наиболее употребительных единиц или список клише. В этом случае

оказывается достаточным предварительно перевести соответствующие выражения на русский язык и разъяснить, в какой части текста в соответствии с нормами этикета их следует употреблять. В процессе работы с подобными единицами наибольший эффект достигается при условии письменной записи соответствующих примеров в аудитории при одновременном чтении и переводе записываемого материала на русский язык [3; 4].

В рамках спецсеминара для студентов-японистов 4-го курса ИСАА, специализирующихся по японской филологии, обучающиеся знакомятся с образцами различных документов – доверенностей, резюме, рекомендаций, соглашений, договоров, т.е. текстами документации, которая может пригодиться в работе по окончании университета. Поскольку в пособии по переводу документации, которое используется на занятиях, практически все тексты представлены в двух вариантах, на японском и русском языках, работа по усвоению особенностей делового стиля японского языка значительно облегчается [3]. Вначале зачитываются тексты, а затем даётся задание перевести на японский язык или составить документ на японском языке по определённому образцу. Постоянная тренировка позволяет естественным путём запомнить соответствующие выражения и обороты, а также различать ситуации их употребления. Так, например, возникает и закрепляется понимание того, когда следует употребить 甲 *ко*: «первый из двух; «А (при перечислении)», когда – 乙 *оцу* «второй; Б (при перечислении)».

Аналогичная методика применяется при освоении терминологии, употребляющейся в письменных текстах, тематически связанных с реалиями современного мира. В текстах на русском и японском языках, которые используются для выполнения письменного и устного перевода с русского языка на японский и с японского языка на русский, постоянно повторяются лексические единицы, обозначающие различные явления и новации окружающего

нас мира. Иными словами, существуют штампы, которые необходимо запоминать и употреблять в соответствии с содержанием текста. Это, прежде всего, общественно-политическая терминология, где недопустим вольный перевод, так как и в русском, и в японском языках существуют и обязательны для адекватного перевода единицы, обозначающие реалии нашей эпохи [2]. Подобные единицы также усваиваются обучающимися благодаря неоднократному повторению, для чего используют материалы газет на русском и японском языках.

В отличие от вышеописанной методология 2 ориентирована на обязательное разъяснение особенностей употребления *какикотоба* и *ханасикотоба* в различных письменных и устных текстах на японском языке. Главная задача в этом случае – достижение смысловой и стилистической адекватности переводимого или составляемого текста, сказанного или написанного, с точки зрения лексической сочетаемости. Разумеется, методика обучения письменному и разговорному аспектам различается, но существуют также общие элементы. Одна из распространенных ошибок на продвинутом этапе обучения японскому языку – стилистически неверное употребление лексики. Нередки ситуации, когда лексика из разряда бытовой употребляется в текстах научной, общественно-политической или внешнеторговой тематики и, напротив, лексика официального стиля звучит в сообщении или диалоге на бытовую тему.

Поскольку ставится задача достижения естественности высказывания, то желательно также разъяснять значение японских устойчивых словосочетаний и оноματοпоэтических слов с высокой частотностью употребления как категории лексики, которая делает речь на изучаемом языке яркой, экспрессивной и, главное, соответствующей конкретному стилю. Одним из методов, позволяющих решить эту задачу, является чтение произведений художественной литературы.

Однако на это практически не остаётся времени в связи с необходимостью освоения существующих программ японского языка, предусмотренных Учебным планом различных вузов и, как правило, не ориентированных на ознакомление с японской литературой в качестве учебного материала. Представляется, что выход может быть найден на занятиях по устно-разговорному аспекту: преподаватель зачитывает диалог из произведения современной японской литературы, а затем даёт задание воспроизвести его близко к тексту студентам, разбив их на пары.

Несмотря на то, что ко времени перехода на продвинутый этап обучения студентам уже известны многие грамматически синонимичные формы и большое количество лексических единиц, выбор лексических единиц для употребления в тех или иных словосочетаниях остаётся одной из сложнейших проблем для изучающего японский язык. Нередко значения слов, которые говорящий или пишущий предполагает использовать, хорошо ему известны и как будто подходят для выражения определённого содержания, но само по себе соединение этих лексических единиц в единое словосочетание неестественно с точки зрения норм японского языка. В то же время следует отметить, что в современном японском языке происходят значительные изменения и фиксируются словосочетания, которые, в сущности, демонстрируют нарушения принятых норм литературного языка. Так, слово *дзэндзэн* «совсем; совершенно; полностью» в соответствии с нормами японского языка сочетается с глаголами, прилагательными и т.д. в отрицательной форме. Но в последнее время нередко можно услышать фразу *Дзэндзэн дайджэ:бу дэс* «Всё в полном порядке», где фигурирует утвердительная форма сказуемого. Прямое номинативное значение слова *итио*: можно передать как «в общем, приблизительно», но в коротком предложении *Итио: суваримасё*: «Давайте ненадолго присядем» слово приобретает иное значение. По-видимому, оба примера

наглядно иллюстрируют изменение языковой нормы, но естественность употребления таких словосочетаний в речи вряд ли можно рассматривать как закрепление в японском языке в качестве нормы. Таким образом, естественность речи не всегда соотносится с соблюдением норм, и это необходимо учитывать при выборе лексических единиц для образования различных словосочетаний.

Достаточно сложной проблемой японского языка является различение синонимов, что в значительной степени связано с существованием слоя *канго*. Неверно было бы отождествлять все *канго* с *какикотоба*. Так, слова *бэнкё*: «учёние; занятия» или *дзюгё*: «занятия» являются *канго*, но употребляются как *ханасикотоба*. В действительности разъяснение различий в семантике *канго* оказывается проще, чем дифференциация в семантике синонимов японского происхождения *ваго*. В качестве одного из способов выяснения различий в семантике синонимов-*канго* можно использовать сравнение слов в иероглифической записи с одним общим компонентом – иероглифом в комбинации с различными знаками. Именно дифференцирующий компонент позволяет понять различия в семантике. Синонимичные ряды могут иметь различную протяжённость, но использование принципа дифференциации по иероглифу, дифференцирующему синонимичные *канго* с одним общим компонентом, одинаково эффективно во всех случаях. Таким образом можно разъяснить различие в семантике лексических единиц 批判 *хихан* «критика» и 非難 *хинан* «острая критика», 事情 *дзидзё*: «обстоятельства» и 時事 *дзидзи* «текущие события», 事態 *дзитай* «положение [вещей]» и 状態 *дзё:тай* «положение, состояние» и т.д.

Особого внимания требуют глагольные словосочетания, которые по концепции В. В. Виноградова относятся к фразеологическим сочетаниям. Это серийные образования с многозначными глаголами *агару* «подниматься», *агэру* «поднимать», *тацу* «стоять», *татэру* «ставить», *ukaбу*

«плыть», *укабэру* «спускать на воду» (везде указаны лишь прямые номинативные значения) и рядом других, которые употребляются в сочетании с существительными одного понятийного ряда. В этом случае наиболее эффективным оказывается применение способа перевода «на слух» с русского языка на японский отдельных предложений или словосочетаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова С. А. Методика обучения стилю деловой документации в японском языке // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С, 2019. – Вып. 18. – С. 4–10.
2. Быкова С. А. Обучение навыкам письменного перевода с русского языка на продвинутом этапе // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С, 2016. – Вып. 14. – С. 54–60.
3. Быкова С.А., Ямада Мидори. Японский язык. Пособие по переводу документации. – М.: Муравей, 2003. – 138 с.
4. Writing Letters in Japanese. – Токио: The Japan Times, 1992. – 143 с.

**О соответствии частоты появления структурных
элементов иероглифов в *Дзё:ё:кандзи*
эмпирическим законам**

1. Введение

В данной статье говорится о соответствии эмпирическим законам частоты появления в *Дзё:ё:кандзи* структурных элементов иероглифов (ключей и подобных им элементов) в развитие содержания статьи [2], где обсуждалось соответствие эмпирическим законам частоты появления в *Дзё:ё:кандзи* графических элементов (черт) иероглифов. Эмпирический закон представляет собой обобщение эмпирических фактов. Основным признаком эмпирического закона является повторяемость или регулярность явлений, которая обнаруживается в систематических наблюдениях. Пример эмпирического закона: «Все металлы проводят электрический ток».

Целью данного исследования является проверка соответствия количественных характеристик структурных элементов, содержащихся в *Дзё:ё:кандзи*, эмпирическим законам, а также рассмотрение значения результатов данного исследования для повышения мотивации студентов при изучении иероглифов

Методы данного исследования – это установление и кодирование типов структурных элементов иероглифов, создание компьютерной базы данных кодов *Дзё:ё:кандзи*, а также количественный анализ частоты появления элементов каждого типа в *Дзё:ё:кандзи* и анализ соответствия частоты и т.п. эмпирическим законам.

2. Структурные элементы иероглифов

Структурные элементы иероглифов – это минимальные элементы, имеющие значение. 214 ключевых элементов иероглифов являются структурными элементами. Однако для

3. Графические элементы иероглифов

Черта иероглифа – это его минимальный графический элемент, который пишется одним прикосновением к бумаге кисти, карандаша или ручки. О видах черт иероглифов и их алфавитном кодировании с целью ввода данных о структуре иероглифов в базу данных компьютера говорится в работах автора [1], [4].

4. Закон Ципфа

Закон Ципфа, иначе закон «ранг–частота» – это эмпирический закон, который впервые был открыт на примере ранга и частоты слов языка в текстах [8]. Согласно ему закономерность частоты употребления слов языка в текстах такова: по сравнению с первым второе по частоте употребления слово встречается в 2 раза реже, третье в 3 раза реже и т. д. Формула закона Ципфа выглядит следующим образом: $p(i) = K / i$ (гиперболическая функция). $K = \text{const}$, $i = 1; 2; \dots$ $p(i)$ – частота употребления. Есть примеры соблюдения закона Ципфа в отношении частоты и рейтинга объектов в различных сферах. Например, капитал самого богатого человека страны вдвое больше, чем следующего по уровню богатства, в три раза больше, чем третьего и т. д.

4.1 О частоте появления слов в Национальном корпусе русского языка

В таблице 3 представлена частота появления слов в Национальном корпусе русского языка (первые 10 слов) (www.ruscorpora.ru) на основе данных О. Н. Ляшевской и С. А. Шарова [3]. Здесь слова корпуса расположены в порядке убывания частоты их использования.

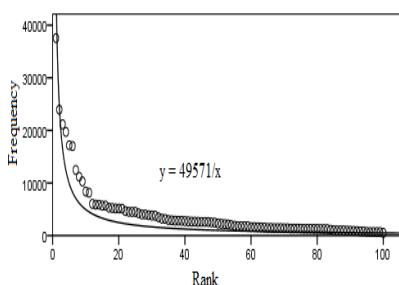
Таблица 3. Частота появления слов в Национальном корпусе русского языка (первые 10 слов)

Р а н г	С л о в о	Ч. речи	Частота (ipm)						
			Весь корпус	Литературные произведения			Новости, общ.-полит. и инф. тексты		
				1950-60	1970-80	1990-2000	1950-60	1970-80	1990-2000
1	и	conj	35801.8	37546.0	39187.7	36514.7	36703.6	38352.1	35539.5
2	в	pr	31374.2	23943.5	25005.7	26185.7	35295.3	33264.3	36372.5

3	не	part	18028.0	21154.3	22921.5	22349.1	16127.4	18796.9	16853.2
4	на	pr	15867.3	17169.9	16411.7	16663.0	15249.8	15961.9	16675.2
5	я	spro	12684.4	17022.7	17090.5	18257.0	13881.5	16386.7	10447.1
6	быт ь	v	12160.7	12467.9	13492.8	12778.1	14458.2	15091.8	12646.0
7	он	spro	11791.1	19708.0	18587.1	16882.0	11721.6	12799.3	8811.7
8	с	pr	11311.9	11186.1	10974.4	11655.3	11060.5	11662.5	11462.7
9	что	conj	8354.0	8155.2	8313.9	8938.8	7634.5	9702.4	8743.1
10	а	conj	8198.0	10298.0	10772.2	9897.5	5748.9	7643.3	7298.8

Примечание: ipm (instances per million words) относительная частота появления слов на 1.000.000 слов корпуса

На основе данных таблицы 3 с помощью программного



обеспечения обработки статистических данных SPSS построен график функции аппроксимации (приближения) – гипербола $y = 49571 / x$ (рис. 1), где ось x – ранг слов (r), ось y – относительная частота появления слов (f).

Рисунок 1. Относительная частота появления слов в Национальном корпусе русского языка

Из таблицы и графика видно, что значения частоты близки к графику функции аппроксимации, чем подтверждается, что соотношение ранга и частоты появления слов соответствует закону Ципфа. Следует отметить небольшую долю часто используемых слов.

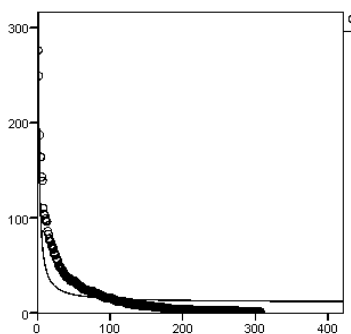
4.2 О частоте появления элементов иероглифов Дзё:ё:кандзи

Задачей данного исследования было проверить соответствие частоты появления элементов иероглифов в Дзё:ё:кандзи закону Ципфа. При подсчете числа элементов использован метод их кодирования для ввода данных в компьютер, о котором говорится в работе [4]. В таблице 4 показана часть элементов иероглифов Дзё:ё:кандзи в порядке убывания частоты их появления.

Таблица 4. Элементы иероглифов *Дзё:ё:кандзи* в порядке убывания частоты их появления

Элемент	Код	Ранг (r)	Частота (f)	Нарастающая частота (Σf)	Относительная нарастающая частота (%)
口	30	1	276	276	4.61
一	1	2	249	525	8.77
人	9	3	187	712	11.90
日	72	4	164	876	14.64
.	.	.	.	.	.
憂	15ALB	305	1	5981	99.97
慶	15SAP	306	1	5982	99.98
薦	16ABB	307	1	5983	100.00

На основе таблицы с помощью программы SPSS был построен график частоты появления 307 видов элементов иероглифов в *Дзё:ё:кандзи* (рис. 2).



Ось x – это ранг элементов от 1 до 307, а ось y – частота появления от 1 до 276. График представляет собой L-образное распределение, состоящее из небольшого количества часто используемых видов элементов и большого количества редко используемых видов элементов.

Рисунок 2. Частота появления элементов в *Дзё:ё:кандзи*

Кривая аппроксимации – гипербола, можно сказать, что частота появления элементов соответствует закону Ципфа.

5. Закон Мензерата-Альтмана

Согласно закону Мензерата-Альтмана увеличение размера лингвистической конструкции (текст, абзац, предложение, слово, слог) приводит к уменьшению размера ее составляющих. Например, чем длиннее слово, тем короче его слоги. Здесь приведем высказывания Альтмана «Length of the component (Y) is a monotonic decreasing function of the length of the construct (X)» [6] и Мензерата «The greater the whole, the smaller the parts» [7].

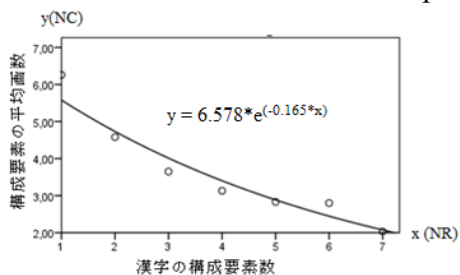
Формула закона выражается экспоненциальной функцией $y = Ae^{-cx}$ ($A, c = \text{const}$).

Гипотеза данного исследования такова: при увеличении количества структурных элементов иероглифов *Дзё:ё:кандзи* среднее число черт в структурных элементах иероглифов уменьшается. О данном исследовании говорится в статье [2]. Из таблицы 5 видно, что среднее число черт в структурных элементах иероглифов *Дзё:ё:кандзи* монотонно уменьшается с 6.26 до 2.03.

Таблица 5. Среднее число черт в структурных элементах иероглифов *Дзё:ё:кандзи* в зависимости от количества структурных элементов в иероглифе

количество структурных элементов NR	количество иероглифов в группе NK	сумма числа черт всех иероглифов группы NS	среднее число черт иероглифов группы NG=NS/NK	среднее число черт структурных элементов NC=NG/NR
1	191	1195	6.26	6.26
2	693	6347	9.16	4.58
3	736	8053	10.94	3.65
4	367	4592	12.51	3.13
5	123	1745	14.19	2.83
6	21	354	16.85	2.80
7	5	71	14.20	2.03

На графике (рис. 3) представлено среднее число черт в структурных элементах иероглифов *Дзё:ё:кандзи* (y) в зависимости от количества структурных элементов (x). Соответствие вышеназванных параметров закону Мензерата-



Альтмана подтверждается и данным графиком (экспонента), и коэффициентом детерминации $R^2 = 0.939$ среднего числа черт с функцией аппроксимации.

Рисунок 3. Среднее число черт в элементах иероглифов

6. Закон Парето, или принцип 80/20

Закон Парето – это эмпирический закон, суть которого сводится к следующему: 20% усилий дают 80% результата, а остальные 80% усилий дают лишь 20% результата. Формула закона выражается логарифмической функцией

$$y = c * \log (x / a) \quad (a, c = \text{const}) .$$

Например: 80% дорожно-транспортных происшествий инициируют 20% водителей.

В таблице 4 рассмотрим графы: «Ранг», «Нарастающая частота» и «Относительная нарастающая частота». Нарастающая частота – это сумма всех частот в строках таблицы начиная с первой и до данной строки. На основе таблицы с использованием SPSS были построены графики (рис. 4, 5) и определены логарифмические функции аппроксимации. На графиках наглядно видно высокую степень совпадения частоты с функцией аппроксимации. На рисунке 5 по оси x процент ранга числа элементов относительно общего числа 307, по оси y процент нарастающей частоты, соотношение 80/20 приблизительно соблюдается. Нарастающая частота появления элементов соответствует принципу 80/20, т.е. около 60 (20 %) видов элементов (таблица 8) покрывают около 80% появлений всех видов элементов в 2136 Дзё:ё:кандзи.

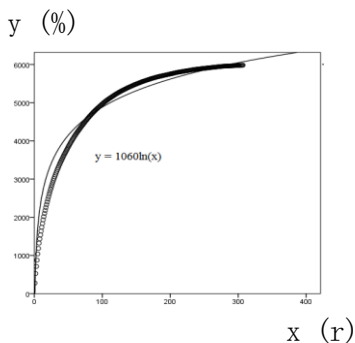


Рисунок 4. Нарастающая частота

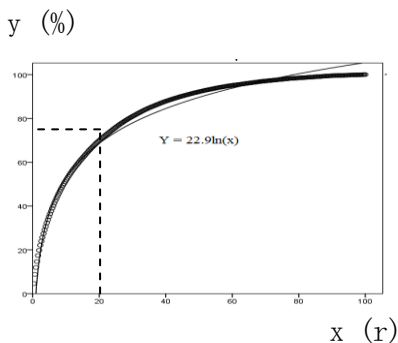


Рисунок 5. Относительная нарастающая частота

Таблица 8. 60 (20%) наиболее часто появляющихся в *Дзё:ё:кандзи* структурных элементов

р а н г	к о д	эл	р а н г	к о д	эл	р а н г	к о д	эл	р а н г	к о д	эл	р а н г	к о д	эл	р а н г	к о д	эл
1	30	口	11	64	手	21	120	糸	31	38	女	41	2	丨	51	50	巾
2	1	一	12	74	月	22	29	又	32	8	一	42	21	匕	52	170	冫
3	9	人	13	61	心	23	3	丶	33	13	冂	43	109	目	53	27	厂
4	72	日	14	18	刀	24	40	冫	34	41	寸	44	34	久	54	44	尸
5	75	木	15	102	田	25	5	乙	35	86	火	45	6	丨	55	106	白
6	85	水	16	12	八	26	162	乚	36	2PA	ナ	46	20	冫	56	113	示
7	140	++	17	37	大	27	154	貝	37	96	王	47	46	山	57	117	立
8	24	十	18	42	小	28	28	ム	38	19	力	48	115	禾	58	122	𠂇
9	32	土	19	7	二	29	14	冫	39	62	戈	49	167	臣	59	33	士
10	4	ノ	20	149	言	30	10	儿	40	66	支	50	172	隹	60	145	衣

7. Значение данного исследования для преподавания

Результаты исследования о соответствии частоты появления и других количественных параметров элементов иероглифов эмпирическим законам имеют не только теоретическое, но и практическое значение. Их можно использовать в преподавании для снижения психологического барьера и повышения мотивации студентов при изучении иероглифов.

Соответствие закону Ципфа показало, что простые в написании элементы встречаются в иероглифах значительно чаще сложных. Соответствие закону Парето показало, что наиболее часто появляющиеся примерно 20 % самых простых по форме элементов покрывают 80% вхождений элементов в иероглифы *Дзё:ё:кандзи*, что составляет подавляющее большинство. Соответствие закону Мензерата-Альтмана показало, что чем больше структурных элементов содержит иероглиф, тем меньше в среднем каждый структурный элемент содержит черт, т.е. слишком большого роста числа черт иероглифа опасаться не стоит.

8. Выводы

В результате данного исследования в отношении *Дзё:ё:кандзи* установлено следующее.

- Частота появления элементов иероглифов соответствует законам Ципфа и Парето.

- Число структурных элементов иероглифов и среднее число черт в каждом элементе соответствует закону Мензерата-Альтмана.
- Можно ожидать, что знание вышеперечисленных фактов имеет значение для повышения мотивации студентов при изучении иероглифов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева Г. Н. Анализ структуры иероглифов и его использование в преподавании // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С. – 2019. – Вып. 19. – С. 39–48.
2. Воробьева Г. Н. О соответствии частоты появления графических элементов иероглифов в *Дзё:ё:кандзи* эмпирическим законам // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С. – 2022. – Вып. 23. – С. 65–75.
3. Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Частотный список лемм. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). – М.: Азбуковник, 2009.
4. ヴォロビヨワ・ガリーナ『構造分解とコード化を利用した計量的分析に基づく漢字学習の体系化と効率化』. – 東京, ノースアイランド. 博士論文, 2014. – URL: http://www.grips.ac.jp/jp/dtds3/galina_vorobeva/
5. ヴォロビヨワ・ガリーナ, ヴォロビヨフ・ヴィクトル「漢字の構造分析に関わる問題—漢字字体の構造分解とコード化に基づく計量的分析—」 // 『国立国語研究所論集』, 2015. – 第9号 – 215–236. URL: <http://www.ninjal.ac.jp/publication/papers/09/pdf/NINJAL-Papers0911.pdf>.
6. Altmann G. Prolegomena to Menzerath's law. Glottometrika 2, 1–10. 1980.
7. Menzerath, P. Die Architektonik des deutschen Wortschatzes (Phonetische Studien, Heft 3), Bonn: F. Dümmlers Verlag. 1954.
8. Zipf, G. K., The Psycho-Biology of Language, Boston-Cambridge Mass. Houghton Mifflin. 1935.
9. CHaracter Information Service Environment project (CHISE). – URL: <https://www.chise.org/> (дата обращения: 2021.10.26).
10. The Unicode Consortium The Unicode Standard 14.0.0. – URL: <https://unicode.org/versions/Unicode14.0.0/>. (дата обращения: 2021.09.14).

**Реализация социокультурного компонента на уроках
японского языка в офлайн и онлайн форматах
(на примере занятий с учащимися средней школы)**

В связи со сложившейся в мире ситуацией преподавание различных дисциплин, в том числе и японского языка, в дистанционном формате в настоящее время приобретает большую актуальность. В последние десятилетия стремительно развиваются компьютерные и информационно-коммуникационные технологии, а также активно внедряются во все сферы жизни, в частности, в образование. Новые информационные технологии позволяют совершенствовать процесс преподавания иностранного языка.

Существует мнение, что онлайн формат может постепенно взять верх над обычным традиционным способом преподавания в офлайн формате. Однако наравне с плюсами, несомненно, есть и минусы, к примеру, отсутствие непосредственного контакта с обучающимися и т.п. В школе было принято решение провести эксперимент языковой онлайн школы с участием обучающихся средней школы в возрасте от 12 до 13 лет. Целью данного эксперимента является сравнение форматов обучения – онлайн и офлайн, выявление плюсов и минусов в онлайн и офлайн обучении японскому языку при включении социокультурного компонента. Известно, что невозможно овладеть иностранным языком, игнорируя культурные особенности страны данного языка.

Согласно С. Г. Тер-Минасовой, важным является изучение «особенностей мира (не языка, а мира) носителей языка, отличительных признаков их культурной жизни, национальных особенностей, так как употребление слов в процессе коммуникации и само общение на иностранном языке во многом зависит от знания отличительных черт

социальной и культурной жизни страны изучаемого языка» [1].

Реализация социокультурного компонента на занятиях по иностранному языку способствует формированию и развитию поликультурной языковой личности, позволяет активировать познавательную активность обучающихся [3].

Доказано, что использование на занятиях аутентичного материала способствует эффективному формированию лингвистической и социокультурной компетенций, так как социокультурный материал дает представление об уместности или неуместности употребления определенного языкового материала, манеры поведения и т.п. в естественной (аутентичной) ситуации [2, с. 72].

Эксперимент содержит несколько блоков, в рамках 1 блока мы провели ознакомление обучающихся с культурными особенностями празднования рождества и нового года в Японии. Был тщательно отобран лингвострановедческий материал, проработка которого позволяет отработать языковые навыки, а также изучить отличительные черты характера и культуры японцев. Этот материал использовался в двух форматах обучения - онлайн и офлайн в процессе преподавания японского языка, при участии обучающихся одного возраста, что позволит сделать определенные выводы сравнения данных форматов и выявить положительные и отрицательные стороны обучения.

Если говорить о плюсах офлайн-обучения подростков, то нами были выделены несколько достоинств. При традиционном формате необходимым аспектом обучения является личное общение с учителем и одноклассниками. Если говорить об учителе, то важна обратная связь – во время аудиторного занятия часто возникают вопросы по новому материалу. В таких случаях можно напрямую задать учителю интересующий вопрос и моментально получить на него ответ. Информация воспринимается гораздо быстрее, подключается ассоциативная, зрительная и слуховая память.

И с позиции учителя более очевидным является вовлеченность учеников в процесс обучения, у ребенка не получится отключить камеру, звук и заняться посторонними делами. Если говорить об общении с одноклассниками, то во время офлайн-занятий легче обзавестись новыми знакомствами, найти друзей, обмениваться с ними опытом и знаниями.

Именно с детьми-подростками практически невозможно организовать и контролировать групповую онлайн-работу. На офлайн-занятиях задания в группах и мини-группах проходят в естественной обстановке. У учителя есть возможность наблюдать, анализировать, оценивать, помогать, контролировать всех участников процесса.

Для обучающихся, знакомящихся с культурой страны изучаемого языка, очень интересны, познавательны и продуктивны занятия, во время которых задействованы разные органы чувств. Осязание, к примеру, возможно только лишь на традиционных уроках, а именно в офлайн формате. Можно не только посмотреть изображение чего-то на экране или картинке, а также померить, потрогать, изготовить, что, несомненно, повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Мотивация – это одна из главных проблем для подростков в школе и не только. Так как ответственность за образование учащихся несут преподаватели, то они контролируют выполнение домашних заданий и процесс изучения материала, поэтому не заниматься не получится. Так, поддержание мотивации обучающихся является одной из основных задач преподавателя. И разные игровые методики в офлайн-формате (ролевые игры, проектная работа, живое общение с носителями языка, погружение в языковые и социокультурные реалии), безусловно, этому способствуют.

В ходе эксперимента, мы выяснили, что онлайн формат обучения сопровождается следующими факторами: а) необходимость технической оснащенности обучающихся и

постоянного доступа к сети Интернет; б) отсутствие прямого общения с преподавателем, а, следовательно, эмоциональной окрашенности передаваемых знаний (асинхронное преподавание); в) недостаток хорошо разработанных обучающих программ, а также высококвалифицированных специалистов – разработчиков мультимедийных курсов; г) низкий процент завершения курсов из-за недостаточного опыта использования онлайн-обучения и т. д.; д) однообразный механизм контроля и оценивания.

Социокультурный компонент на уроках японского языка в онлайн и офлайн формате помогает повысить мотивацию к обучению у школьников; разнообразить процесс обучения; знакомит школьников с коммуникативными ситуациями, развивая готовность к практическому использованию языка как средства общения с носителями языка; развивает способность понимать и принимать различия культур поведения родного языка и языка изучаемой страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
2. Воробьёва Л. А. Аутентичный материал – цель и методы использования на занятиях по чтению по японскому языку // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания: Материалы научно-методической конференции, Москва, 23–24 октября 2015 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью Издательство «Ключ-С», 2016. – С. 71–75.
3. Ярунина С. А. Социокультурный компонент в обучении иностранному языку // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2016. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-komponent-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 13.04.2022).

Организация самостоятельной работы студентов с лексико-грамматическим материалом на старших курсах

Сегодня востребованы специалисты, не только обладающие компетентностью в своей предметной области, но и умеющие проявить инициативу, способные к самообразовательной деятельности и планированию своих действий. В связи с этим роль самостоятельной работы возрастает, в том числе и в процессе обучения иностранному языку, поскольку она прививает студентам основы самоорганизации и умения непрерывного самообразования.

При этом, последнее время широко обсуждается тема психологических и когнитивных особенностей современного молодого поколения, выросшего в эпоху интернета. Т. И. Корчагина в своей статье о необходимости адаптации методов преподавания японского языка к современным условиям упоминает об особенностях восприятия информации современными студентами, ссылаясь на работу Е.Р. Исаевой [1].

Т. И. Корчагина пишет: «С одной стороны, они хорошо взаимодействуют с технологиями, ориентируются в электронных ресурсах и могут быстро находить нужную информацию. С другой – обладая клиповым типом мышления, они не воспринимают большие объемы информации во время лекций и фокусируют своё внимание на материале, который им объясняет преподаватель, только в течение 8 секунд. Им свойственно быстро отвлекаться, и традиционные методы преподавания кажутся им скучными» [2, с.107].

Поэтому преподаватель должен уметь правильно и эффективно организовать самостоятельную работу, учитывая перечисленные сильные и слабые стороны студентов в плане их взаимодействия с информацией.

Данная статья посвящена личному опыту авторов по организации самостоятельной работы студентов старших курсов образовательной программы «Востоковедение» НИУ ВШЭ.

В рамках ОП «Востоковедение» на четвертом курсе ведется аспектизированное преподавание и, в частности, выделяются такие аспекты, как «Продвинутая грамматика японского языка» и «Общественно-политический перевод», о которых пойдет речь в данной статье.

«Продвинутая грамматика японского языка»

Для изучения продвинутой грамматики используется японский учебник *«Донна токи до: цукау»* [3]. Материал в этом учебнике организован по грамматическим темам, например, выражение причины, условия, уступки и т.п. Каждая грамматическая конструкция сопровождается лишь кратким комментарием на японском языке, поэтому преподавателю необходимо на занятии устно объяснять их значения, особенности употребления и различия между ними. При этом ответственность за конспектирование объяснений полностью ложится на плечи студентов.

Естественно, что во время конспектирования у студентов возникают ошибки и неточности, и это отражается на результатах тестов. Кроме того, непосредственно перед тестом тратится много времени на уточнение и повторение уже сказанного на прошлых занятиях. Чтобы сделать работу с грамматическим материалом более эффективной, студентам был предложен следующий вид работы.

Преподаватель создает документ с таблицей на платформе «Google Документы», и студенты заполняют ее коллективно, самостоятельно распределяя между собой обязанности. Таблица состоит из четырех столбцов: грамматические конструкции, их перевод на русский язык, особенности употребления и примеры.

Пример 1 (2021–22 уч.г.)

5 урок			
ГРАММАТИКА	ПЕРЕВОД	ПРИМЕР	НЮАНС/ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
Vた/とたん(に)	как только, так сразу	彼はお酒を飲んだとたんに性格が変わる。 彼女を見たのとたん、彼の顔は真っ赤になった。	Всегда прошед. время Используется, когда произошло что-то неожиданное, какое-то событие, которое не зависит от субъекта
とともに	вместе с и в то же время (одновременно и то, и другое)	夏休みは、家族とともに旅行します。 彼女は結婚するとともに、仕事をやめた。	Действия совершаются практически параллельно.
(か)と思うと (か)と思ったら	только вот произошло, а уже	空が急に暗くなってきたかと思うと、雨が降ってきた。 彼は注文したと思ったらすぐに料理が出てきた。	используется с прошед. временем не используется, говоря о себе !!!
Vる/Vたか〜ないかのうちに	как только, так сразу	従業員時間が終わるか終わらないのうちにオフィスには誰もいなくなった。	не используется в просьбах/приказах/стремлениях действия практически одновременны
V2 + 次第	как только	詳しいことがわかり次第、すぐ知らせてください。 新しい住所が決まり次第、連絡します。	Может использоваться с повелением, с призывом совместного действия. Ориентир на будущее, с прошедшим временем НЕ используется! Как только произойдет действие А, давайте сделаем/пожалуйста, сделайте действие Б.

По мере прохождения материала студенты заполняют таблицу, основываясь на комментариях в учебнике, своих конспектах и других ресурсах. Особое внимание уделяется примерам: студентам рекомендуется придумывать или выбирать наиболее наглядные и запоминающиеся примеры, с которыми у них будет ассоциироваться каждая конструкция. Студенты могут заполнять таблицу прямо во время занятия или после.

Преподаватель проверяет таблицу заочно или на занятии непосредственно перед тестом и вносит замечания и исправления при необходимости. Это значительно экономит аудиторное время, так как комментируются лишь отдельные неточности, допущенные в таблице, а не весь материал в целом.

«Общественно-политический перевод»

На занятиях по аспекту «Общественно-политический перевод» используется аутентичный материал (статьи с сайтов японских СМИ, новостные ролики NHK и т.п.). Вследствие отсутствия готовых учебно-методических материалов необходима определенная работа по систематизации лексики, как со стороны преподавателя, так и стороны студентов.

Все статьи разделены на семь тематических блоков, таких как «внешняя политика», «социальные проблемы», «наука и техника», «экология и климат», «культура и спорт» и т.п. На каждый тематический блок отводится 1–2 месяца. Ниже представлено несколько видов самостоятельной работы, которые проводятся авторами в рамках этого аспекта.

1. Таблица по блоку «Внешняя политика»

При прохождении темы «Внешняя политика» студентам предлагается самостоятельно собрать по соседствующим с Японией странам следующую информацию и представить ее в таблице на японском и на русском языках:

- современные политические деятели и их должности;
- государственные учреждения и другие организации;
- основные документы, например договоры, соглашения, декларации и т.п.

Пример 2 (2018–19 уч.г.)

北朝鮮民主主義人民共和国（北朝鮮） <i>Корейская Народно-Демократическая Республика</i>			
Личность (яп.)	Личность (рус.)	Должность (яп.)	Должность (рус.)
金正恩 キム・ジョンウン	Ким Чен Ын	朝鮮労働党委員長 - ちょう せんろうどうとういいんち ょう (委員長)	Глава КНДР, Председатель Трудовой партии КНДР
金 永南 キム・ヨンナム	Ким Ён Нам	最高人民会議常任委員会 - さいこうじんみんかいぎじ ょうにんいんかい	Председатель президиума Верховного Национального Собрания
金 与正 キム・ヨジョン	Ким Ё Чжон		Сестра лидера КНДР
朴 奉珠 パク・ボンジュ	Пак Пон Джу	内閣総理 - ないかくそうり (首相 - しゅしょう)	Премьер-министр

Студенты сами распределяют между собой обязанности, назначают ответственных за редактирование файла, а готовый документ высылается преподавателю на проверку. Особенно удачно эта работа проходит в группах студентов, специализирующихся на международных отношениях, так как они делят эту работу по интересующим их регионам. Конечная таблица доступна для всех студентов данной

группы, и ее можно использовать как справочный материал при последующих переводах.

Рекомендуется задавать подобное задание в самом начале прохождения темы «Внешняя политика». Дело в том, что часто студенты, не специализирующиеся на политике, истории или международных отношениях, делают недобросовестный перевод, не проверяя то, как имена, названия должностей и учреждений транскрибируются или переводятся на русский язык, и сочиняют собственные варианты. В частности, студенты могут транскрибировать имена китайских и корейских политических деятелей с японского языка по системе Поливанова. Самостоятельное составление подобной таблицы учит их ответственнее подходить к переводу имен собственных.

2. Таблица по блоку «Внутренняя политика»

Во время прохождения блока «Внутренняя политика» предлагается заполнить таблицу, в которой приведен список министерств и других государственных учреждений на японском языке. Студенты должны перевести на русский язык наименования этих учреждений, а также указать названия должностей глав этих учреждений на японском и русском языках.

Пример 3 (2018–19 уч.г.)

Список основных исполнительных органов Японии

Наименование	Чтение	Перевод на русский	Должность главы
内閣	ないかく	Кабинет Министров Японии	内閣総理大臣 (安倍晋三)
内閣官房	ないかくかんぼう	Секретариат Кабинета министров Японии	内閣官房長官 (菅義偉)
総務省	そうむしょう	Министерство внутренних дел и коммуникаций Японии	総務大臣
法務省	ほうむしょう	Министерство юстиции Японии	法務大臣
外務省	がいむしょう	Министерство иностранных дел Японии	外務大臣 (河野 太郎)

3. Таблица по ключевой лексике в каждом тематическом блоке

Во время прохождения других тематических блоков, таких как «экономика», «наука и техника» и т.п. студентам выдается список ключевой лексики, необходимой для освоения этой темы. Эти списки уже предлагаются не для групповой, а для индивидуальной работы и проверяются устно на занятии, где каждый студент по очереди читает словосочетание и приводит его перевод.

Положительные результаты самостоятельной работы студентов

В заключении можно обозначить следующие преимущества представленных выше видов работы.

1. Выполняя подобную работу, студент не просто пассивно воспринимает учебный материал, а активно участвует в его организации и систематизации, а также в последующем редактировании.

2. Большинство представленных видов работы предполагают коллективную деятельность, которая предоставляет возможность общения с целью решить единую общую задачу. Особенно в условиях онлайн-обучения, когда студенты изолированы друг от друга и от преподавателя физически, это способствует сплочению коллектива и в некоторой степени обеспечивает психологическую поддержку студентам.

3. Это все в свою очередь приводит и к повышению мотивации. Даже если в самом начале студенты неохотно выполняют эти задания, через несколько недель они уже активно включаются в учебный процесс, и атмосфера на занятиях становится более живой и энергичной.

4. Как упоминалось выше, такая работа предоставляет удобный формат проверки для преподавателя, поскольку комментируются лишь отдельные неточности, допущенные в таблице, что значительно экономит аудиторное время.

Таким образом, по мнению авторов, подобная организация самостоятельной работы студентов на старших курсах очень удобна и эффективна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исаева Е. Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журнал. – 2012. – №4 (15). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения 20.04.2022).
2. Корчагина Т. И. Адаптация методов преподавания японского языка к современным условиям // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С. – 2020. – Вып. 21. – С. 104–112.
3. Томацу Э., Вакури М., Миямото Д. Донна токи до: цукау нихонго хё:гэн бункэй 500 (500 грамматических конструкций японского языка: когда и как их использовать). – Токио: Аруку, 2017. – 258 с.

Символизм иероглифа года в Японии

Иероглиф года 今年の漢字 начиная с 1995 года утверждается Ассоциацией проверки иероглифической грамотности 財団法人日本漢字能力検定協会 *Дзайдан хо:дзин нихон кандзи но:рёку кэнтэй кё:кай* по итогам всенародного голосования [6]. Иероглиф, набравший наибольшее количество голосов, воплощает в себе главные события уходящего года. О результатах голосования объявляется на специальной церемонии 12 декабря, когда отмечается «День иероглифов».

Дата 12 декабря выбрана не случайно. Как и в случае со многими событиями, которые хотят приурочить к какой-нибудь дате, используют игру слов *гороавасэ* 語呂合わせ, то есть способ передачи слов, ассоциирующихся с событием, через цифры [1, с. 133]. В данном случае дата «12-12», то есть 12 декабря, при обыгрывании возможных чтений числительных, может прочитываться как «один хороший иероглиф 良い字一字 *ий дзи ити дзи*».

Официальная церемония представления кандзи года проходит в буддийском храме Киёмидзу дэра 清水寺 в Киото 京都, где настоятель храма – Сэйхан Мори 森清範貫主 пишет чёрной тушью иероглиф на большом холсте размером 1,5 на 1,3 метра толстой кистью, после чего он выставляется на всеобщее обозрение до конца декабря. Церемонию показывают в прямом эфире по телевидению. Выбранный иероглиф преподносят в качестве дара божеству храма, прося «очистить» уходящий год от всех печалей и невзгод, и моляся о благополучии года наступающего.

Цель мероприятия – привлечь интерес как можно большего числа людей к иероглифике и японской культуре в целом, познакомить и обратить внимание на объем и многослойную глубину смысла, который заложен в японской

письменности. Каждый год, публично демонстрируя по всей стране иероглиф-символ, который представляет социальную ситуацию года, даётся возможность оглянуться назад на уходящий год и признать глубокий смысл и символизм выбранного иероглифа.

Интересно, что иероглиф года может нести в себе как положительные, так и отрицательные качества, так как они являются своеобразной «характеристикой» основных событий жизни японского общества. В силу сложности, оторванности от устного живого языка и ритуального значения, иероглифические знаки всегда были объектом особого почитания, наделялись сакральным смыслом. «Хорошие» иероглифы и сейчас считаются способом привлечения удачи, счастья, долголетия, любви. Вместе с тем, наряду с «хорошими» из года в год в десятку самых популярных иероглифов также попадают иероглифы с отрицательной субъективно-оценочной характеристикой, так как это отражает процессы, происходящие в японском социуме [2, с. 134].

В прошлом 2021 году в результате всенародного голосования был выбран кандзи 金, который означает «золото» или «деньги» [5]. Его смысл в 2021 году объясняли тем, что:

Во-первых, власти Японии продолжают поддерживать финансово граждан во время пандемии. Ведь многие столкнулись с определёнными трудностями и власти проводили выплаты бизнесу, семьям с детьми и т.д. [4]

Во-вторых, в этом году всё же состоялись Олимпийские и Паралимпийские игры в Токио 2020 в самый разгар пандемии коронавируса. Несмотря на обстоятельства отсрочки Олимпиады и отсутствия на трибунах зрителей, японские спортсмены завоевали самое большое количество золотых медалей за всю историю участия в играх – 27 на Олимпийских играх и 13 на Паралимпийских играх.

В-третьих, модернизировали самую крупную по номиналу монету – 500 йен. Обновлённую версию пустили в оборот в начале ноября, а также начали печать новых банкнот и, в каком-то смысле, «обновились» японские деньги, т.е. опять же 金.

В 2020 году символом года был выбран кандзи 密 – «секретный», «тесный», «плотность», «близость». Год, когда новая коронавирусная инфекция распространилась по всему миру, в том числе и в Японии, и повседневная деятельность была ограничена. Правительство Японии призвало граждан избегать «три мицу»: непрветриваемые помещения 密閉 *миппэй*, скопления людей 密集 *миссё*: и отсутствие дистанции при общении 密接 *миссэцу* [7].

В 2019 году – закончился период Хэйсэй 平成 и начался период Рэйва 令和, правление императора Нарухито. Значение иероглифа 令 «указ» – это совокупность пожеланий народа о светлой новой эре.

В 2018 году – выбран знак 災 «бедствие» – этот год запомнился сильными землетрясениями, тайфунами, ливнями, оползнями и наводнениями, сильными землетрясениями в Осаке, на Хоккайдо и в префектуре Симанэ, тайфунами и ливнями, которые стали причиной оползней и наводнений, а также рекордно высокой температурой тем летом.

2017 год – 北 «север» – политическая нестабильность и нарастание напряжённости в отношениях с Северной Кореей: пуски ракет Северной Кореей держали в напряжении жителей Японии, ракеты падали в исключительной экономической зоне Японии или пролетали над её территорией. Северная Корея сообщала об успешном испытании водородной бомбы, её ракетно-ядерная программа была темой многих международных переговоров. Также упоминались проливные дожди, которые привели к потопам и оползням на севере Кюсю, плохой урожай картофеля в северной префектуре Хоккайдо, который вызвал дефицит

картофельных чипсов – одного из любимых японцами *сунакку*.

2016 год – снова 金 «золото». Главным фактором, вероятно, послужили выступления японских спортсменов на Олимпиаде в Рио-де-Жанейро. Также в этом году произошёл скандал, связанный с деньгами. Нецелевое использование общественных фондов стоило токийскому губернатору Масудзоэ Ёити его кресла в июне, после чего впервые в истории губернатором столицы стала женщина, Коикэ Юрико [8].

Другими причинами, на которые указывали голосовавшие, стали светлые («золотистые») волосы Дональда Трампа [2, с. 133], чьё избрание шокировало многих, «золотая вежа» в 3000 хитов у звезды бейсбола Судзуки Итиро в Главной Лиге, а также цвет костюма комика Пикотаро, исполнившего песню “Pen Pineapple Apple Pen” [3].

Связь иероглифов с национальной культурой Японии неразрывна [2, с. 149]. Проведение ежегодного семинара в рамках курса иероглифики или основного восточного языка с разбором символизма иероглифа года может помочь студентам сформировать интерес к изучению иероглифики, улучшить восприятие японской культуры и понять национально-культурную специфику мировоззрения японцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изотова Н. Н. Культура иероглифического письма как канал визуализации социокультурного пространства японского общества. [Электронный ресурс]. Концепт: философия, религия, культура. – 2017. – Вып.1. – С. 131–138. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30540401> (дата обращения 01.03.2022).
2. Лихачева Т. Н. О целесообразности выделения иероглифики в отдельный аспект преподавания // Японский язык в вузе: актуальные проблемы

- преподавания. – М.: Ключ-С, 2021. – Вып. 22. – С. 145–150.
3. Pen-Pineapple-Apple-Pen sets world record for shortest song to chart on US Billboard Hot 100. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.straitstimes.com/lifestyle/entertainment/pen-pineapple-apple-pen-sets-world-record-> (дата обращения: 01.03.2022).
 4. 今年の漢字は「金」 最多4回目 五輪・パラでメダルラッシュ毎日新聞 2021/12/13 14:0 (最終更新 12/13 20:28) – URL: <https://mainichi.jp/articles/20211213/k00/00m/040/056000c> (дата обращения: 01.03.2022).
 5. 2021 年「今年の漢字」第 1 位は「金」. – URL: https://www.kanken.or.jp/project/edification/years_kanji.html (дата обращения: 01.03.2022).
 6. 日本漢字能力検定協会 [Электронный ресурс]. Официальный сайт Ассоциации проверки иероглифической грамотности. – URL: <http://www.kanken.or.jp/> (дата обращения: 01.03.2022).
 7. 「今年の漢字」一覧 | 事業・活動情報 | 公益財団法人 日本漢字能力検定協会 [Электронный ресурс]. Официальный сайт Ассоциации проверки иероглифической грамотности. Иероглифы года. – URL: http://www.kanken.or.jp/project/edification/years_kanji/history.html (дата обращения: 01.03.2022).
 8. 2016 年「今年の漢字」トップ 20 | 事業・活動情報 | 公益財団法人 日本漢字能力検定協会 [Электронный ресурс]. Официальный сайт Ассоциации проверки иероглифической грамотности. 20 популярных иероглифов 2016 года. – URL: <http://www.kanken.or.jp/kanji2016/> (дата обращения: 01.03.2022).

**Совместная работа Софийского университета и
Японского Фонда в условиях пандемии COVID-19:
опыт новых проектов**

Кафедра Японистики при Софийском университете в Болгарии и Японский фонд имеют долгую и плодотворную историю сотрудничества. Японский фонд поддерживает обучение и изучение японского языка в Софийском университете разными способами: проектные гранты, гранты на финансирование специалистов по японскому языку и т. д.

Цель данной работы – представить результаты работы, сформулировать выводы, определить закономерности и идеи для будущих проектов развития международного сотрудничества.

1. ВВЕДЕНИЕ

В 1990 г. в Софийском университете имени Климента Охридского началось изучение японского языка как специальности с созданием регулярной пятилетней программы «японистика». Софийский университет стал единственным учебным заведением в Болгарии, где обучение ведется на всех трех университетских уровнях (бакалавриат, магистратура и докторантура), и единственным учебным заведением в стране, сертифицированным государством по специальности «японистика» [1].

Японский фонд был создан в октябре 1972 г. как специальное юридическое лицо, находящееся под контролем Министерства иностранных дел. В октябре 2003 г. он был реорганизован в объединенное административное агентство. Основываясь на государственных пожертвованиях в размере 78 миллиардов иен, деятельность Японского фонда финансируется за счет ежегодных государственных субсидий, доходов от инвестиций и пожертвований частного сектора.

Японский фонд является единственной организацией Японии, занимающейся комплексными международными программами культурного обмена по всему миру. Его основной целью является развивать дружбу и связи между Японией и миром [2].

При щедрой поддержке японского правительства, частных компаний и частных лиц за последние тридцать лет кафедра японистики Софийского университета организовала множество крупномасштабных мероприятий, международных проектов, рекламных мероприятий и провела ряд исследований, связанных с Японией.

За последние восемь лет кафедра японистики успешно провела семь международных летних лагерей по японскому языку и культуре на Балканском полуострове для студентов-японистов (при поддержке Японского фонда); осуществила пять последовательных проектов по обновлению учебных помещений для поддержки японистики при Софийском университете (и финансовой поддержке Mitsubishi Corporation); осуществила шесть исследовательских проектов при совместной поддержке национальными исследовательскими фондами и Японским фондом [3].

2. ЗАЯВКИ НА ПРОЕКТЫ

Японский фонд реализует программы в трех основных областях: искусство и культурный обмен, обучение японскому языку за рубежом и японоведение, международный диалог [4].

В 2020 и 2021 гг. процесс подачи заявок на специальные программы Японского фонда был упрощен, проектные предложения были строго ограничены мерами против COVID-19. Это позволило нам подать заявки на несколько проектов, включив все специальные мероприятия, которые мы планировали для непосредственного удовлетворения потребностей кафедры Японистики с точки зрения конкретной ситуации, с которой столкнулось образование.

3. РЕЗУЛЬТАТЫ

3.1 НАЗВАНИЕ ПРОЕКТА: Поддержка высокого уровня преподавания японского языка во время пандемии COVID-19: Сотрудничество – Работа онлайн – Виртуализация – Интернационализация – Цифровизация.

Продолжительность проекта: с 15 ноября 2020 г. по 31 марта 2021 г.

Этот проект был запущен в самом начале пандемии, и цели, которые нам удалось достичь, послужили фундаментом для бесперебойного функционирования кафедры в условиях пандемии по сегодняшний день (декабрь 2021 г.).

Будучи самой бедной страной в ЕС, Болгария столкнулась с огромными трудностями при реорганизации образования и внедрении онлайн обучения. В непрерывной борьбе с платформами для электронного обучения и устаревшим программным обеспечением нам удавалось не отставать. Параллельно с обычной учебной нагрузкой преподавательский состав находил время, энергию, ресурсы и знания для успешного преобразования занятий в дистанционную форму обучения.

Мероприятия проекта включали анализ противоэпидемических мероприятий путем опроса студентов. Людмила Кирилова, кандидат наук и исследователь, провела исследование мнений преподавателей и студентов об электронном обучении, обобщила выводы, проблемы и найденные решения, и ее работа была позже опубликована издательством Софийского университета [5].

В качестве второго шага нам удалось провести оцифровку наших академических ресурсов и сделать их доступными для студентов и коллег через внутреннюю сеть университета, а также опубликовать некоторые из них в наших общедоступных доменах (веб-страница кафедры, видеоканалы, профили в социальных сетях и т. д.). Мы также загрузили соответствующие из них на платформу электронного обучения Софийского университета – Moodle.

После онлайн обработки всех учебных материалов (текстов, заданий, тестов и т. д.) мы разработали и завершили полные курсы презентаций в программе PowerPoint для студентов первого курса бакалавриата по специальности «японистика». Среди них – презентации по грамматике и написанию иероглифов. Мы сняли на видео курс из пятнадцати видеолекций для студентов выпускного четвертого курса, курс из двенадцати видеолекций по пониманию текста для студентов второго курса, а также курс из двадцати видео для студентов третьего курса по классическому японскому языку.

За время осуществления проекта мы создали и загрузили в интернет 37 видео, чтобы сделать нашу работу полезной доступной и заметной для широкой публики. Наши видео набрали более чем 14 000 просмотров на YouTube-канале японистики Софийского университета. Мы регулярно обновляемая нашу веб-страницу www.japanology.bg.

В условиях пандемии мы не могли организовать ежегодную личную встречу выпускников, поэтому мы провели для выпускников виртуальную конференцию, которая расширила кругозор наших студентов, выпускников и стимулировала позитивный диалог и сотрудничество. Студенты-японоведы Софийского университета практически «познакомились» с выпускниками, проживающими в настоящее время в Болгарии, Японии, Корее, Германии, Люксембурге и США, и в результате с октября этого года к нашей команде присоединились новые преподаватели.

Преподавательский состав стимулировал свою социальную ответственность путем публикации студенческих переводов, сделанных в онлайн-классах и выложенных в свободный доступ в интернет. Частично эти переводы также были опубликованы в бумажном издании – студенческом журнале юного япониста «Круг 9», издаваемом университетским издательством при Софийском университете. Тем самым мы демонстрируем и

пропагандируем высокий дух и образовательные цели, достигнутые студентами даже во время пандемии.

В дополнение к целям, поставленным и достигнутым в рамках проекта, а также в результате финансирования и поддержки со стороны Японского фонда, мы также хотели бы добавить разработку и запуск в октябре 2021 г. новой магистерской программы для специалистов из различных профессиональных направлений и дать им новую перспективу для построения карьеры. Эта новая инициатива привлекла десять студентов-магистрантов, что для нашего факультета считается наиболее успешной кампанией.

3.2 НАЗВАНИЕ ПРОЕКТА: Поддержка высокого уровня преподавания японского языка во время пандемии COVID-19: Сотрудничество – Работа онлайн – Виртуализация – Интернационализация – Цифровизация.

Продолжительность проекта: с 1 февраля 2021 г. по 31 марта 2021 г.

Единственной целью проекта было преодоление негатива, вызванного COVIDом-19, путем обеспечения «выживания в условиях пандемии» и развития обучения японскому языку в Болгарии в Софийском университете имени Святого Климента Охридского.

Для достижения этих целей мы улучшили и реорганизовали существующую библиотеку кафедры японистики, опубликовали недавно разработанные печатные материалы и работы студентов, а также запустили подкаст, посвященный японоведению в Болгарии.

Оценивая уровень владения языком, мы считаем одним из высшим и полезных достижений чтение художественной литературы в оригинале. В начале онлайн-лекций (в марте 2020 г.) все мы, преподаватели, начали искать способы мотивировать студентов делать все возможное и сохранять их концентрацию во время карантина. Многие преподаватели начали читать японских авторов в оригинале на занятиях японского языка со студентами и связали наши

исключительно языковые занятия с занятиями наших коллег, посвященными японскому кино и социологии. Положительный эффект не заставил себя ждать.

Мы опубликовали результаты (работы, сделанные во время карантина студентами и преподавателями) этого междисциплинарного проекта CORONA, провели дискуссионные мероприятия по изученным фильмам. С помощью Японского фонда нам и раньше удавалось стимулировать публикации студенческих работ. Теперь мы получили большую возможность публиковаться, что также позволило продемонстрировать высокий дух и образовательные цели, достигнутые даже в условиях пандемии.

Мы получили отзывы наших студентов о том, что они считают миниатюрную библиотеку (комнату) японистики очень уютным и безопасным и, самое главное, полезным местом для изучения языка во время пандемии. Мы реорганизовали библиотеку, добавили новые книги и провели каталогизацию.

В нашу эпоху цифровизации, мы, педагоги, проводя занятия онлайн, научились понимать реальную ценность бумажных книг. Мы надеемся, что сможем найти правильный баланс и сумеем объяснить важность вышеизложенного новому поколению.

Не только чтение, но и прослушивание различных учебных материалов и информативных подкастов может помочь студентам и болгарской общественности узнать больше о Японии и стимулирует как студентов, так и преподавателей использовать элементы образования в качестве, активного моста к обществу. Запуск подкаста расширяет кругозор наших студентов и выпускников и стимулирует позитивный диалог и сотрудничество. Мы, педагоги, готовы поделиться своими взглядами на преподавание японского языка во времена пандемии COVID-

19, а также на все другие темы, связанные с Японией и образованием.

Проекту удалось достичь своих целей в срок, в проектное предложение не было внесено абсолютно никаких изменений, а грант Японского фонда был использован точно так, как было указано в утверждении гранта.

4. ВЫВОДЫ

В целях облегчения изучения и преподавание японского языка Японский фонд разрабатывает инфраструктуру и среду для обучения японскому языку за рубежом. Фонд поддерживает образование на японском языке в зависимости от обстоятельств в стране и регионе посредством различных мероприятий, таких как направление специалистов по японскому языку и проведение обучения японскому языку. [6]

Программа поддержки организаций в области образования на японском языке (гранты) направлена на поддержку деятельности по обучению японскому языку путем объединения преподавателей японского языка и студентов зарубежных японоязычных учреждений и организаций [7]. В рамках вышеупомянутой программы поддержки отделение Японистики Софийского университета получило множество грантов и за эти годы реализовало множество успешных проектов, среди которых:

- летний лагерь японского языка и культуры на Балканском полуострове – 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 (основной проект Sakura Japan Foundation);
- преподавание и популяризация японской литературы и культуры 2018 (программа в поддержку проектов японоведов);
- конференция «Поп-культура и молодежь в Японии и Болгарии» 2018 (программа в поддержку проектов японоведов), Софийский университет, Болгария;

- 2019 ежегодная конференция EAJRS (Европейской ассоциации японских специалистов по ресурсам), Софийский университет, Болгария;

- конференция по японистике 2019: Болгария, Япония и юго-восток Европы, Софийский университет, Болгария.

Поддержка Японского фонда очень ценна для всех сотрудников кафедры японистики Софийского университета. Благодаря предоставленной финансовой поддержке в 2020 и 2021 гг. по программам, специально направленным на преодоление трудностей, вызванных пандемией, нам удалось реализовать ряд небольших проектов в рамках двух более крупных проектов, а также провести оцифровку ресурсов и разработать онлайн-учебные материалы, для которых нет финансирования со стороны университета или государства.

Болгария сильно пострадала от пандемии COVID-19. Из-за плохого эпидемического состояния Софийский университет оставался закрытым для очных занятий на протяжении большей части вышеуказанного периода, лишь изредка проводились очные мероприятия и лекции. Из-за этой чрезвычайной ситуации сильно пострадало и образование, в частности, японистика. Уровень владения языком снизился, и к концу первого учебного года полностью онлайн-обучения 30% студентов первого курса бакалавриата не сдали экзамен по японскому языку (по сравнению с 5–7% в предыдущие годы).

Несмотря на огромные усилия, как студентов, так и преподавателей, хорошая и очень позитивная тенденция, которую мы приобрели за последние несколько лет, чтобы стать лидером в обучении японскому языку, находится под серьезной угрозой. В связи с уходом языковых специалистов Японского фонда с марта 2022 года и продолжающейся пандемией мы опасаемся общего снижения развития кафедры. Студенческая мотивация также может резко и необратимо снизиться.

С другой стороны, мы надеемся, что очень активная команда кафедры Японистики будет продолжать делать все возможное и, надеюсь, сумеет сохранить лучшие новые практик, и сможет разработать новые идеи, чтобы восстановить позиции. В рамках специальных программ, связанных с пандемией COVID-19, кафедре Японистики удалось сохранить мотивацию преподавателей и студентов, имея возможность проводить лекции в современной и интерактивной форме в режиме онлайн, объединив усилия с нынешними магистрами и аспирантами для продвижения японского языка и японской культуры в Болгарии. Академический состав сохранил приподнятое настроение в эти самые трудные для Болгарии времена и смог не только выполнить поставленные задачи, но и заглянуть вперед и начать новые инициативы благодаря как проектам, так и поддержке Японского фонда. Без поддержки Японского фонда это не было возможно до сих пор и вряд ли будет возможно в будущем [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Petkova G. Challenges and Perspectives: Japanese Studies in Bulgaria // Japanese Studies around the World 2015: Contemplating the Humanities through Japanese Studies. – P. 164–173.
2. Japan Foundation: About Us. – URL: <https://www.jpf.go.jp/e/about/index.html> (last retrieved on January 13th, 2022).
3. Petkova G., Zhivkova S., Nikolova V., Ivanova T.. Identifying Challenges to Foreign Language Education and Designing a Strategy for the Future Development of Japanese Studies at Sofia University, Bulgaria // ICERI2019 Proceedings 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. 11–13

November, 2019. – ISBN: 978-84-09-14755-7 / ISSN: 2340-1095 doi: 10.21125/iceri.2019 Publisher: IATED.

4. Japan Foundation Program Guidelines. – URL: <https://www.jpf.go.jp/e/program/index.html> (last retrieved on January 13th, 2022).
5. Кирилова Л. Тенденции в развитието на онлайн обучението. – УИ „Св. Климент Охридски”, 2021.
6. Japan Foundation Japanese language programs. – URL: <https://www.jpf.go.jp/e/program/japanese.html> (last retrieved on January 13th, 2022).
7. Japan Foundation Japanese language programs. – URL: <https://www.jpf.go.jp/e/program/japanese.html> (last retrieved on January 13th, 2022).
8. Final report documents for the projects submitted to the Japan Foundation by Prof. Gergana Petkova, PhD, Head of Japanese Studies Department at Sofia University “St. Kliment Ohridski”.

「男にする」「男になる」の意味について

1. はじめに

佐竹(2018:44)は、日本語社会は「男と女に別々の行為規範(ジェンダー規範)にのっとったふるまいを要請」し、中でもことばの使用については、「日本語には女／男それぞれの特性にふさわしい別々のことばづかいがある」と述べている。このように、日本語には男性が主に使用する「男性語」と女性が主に使用する「女性語」があるが、近年は日本語の男女差は縮まり、言葉の中性化が進んでいると言われている。しかし、男性語あるいは女性語が依然として存在することも事実である。

また、日本語の表現には専ら男性に対して使われるものと、女性に対して使われるものがある。その一例として、「男にする」「男になる」「女にする」「女になる」という表現がある。これらは「～にする／～になる」という部分は共通しているが、「～」の部分に「男」が入るか「女」が入るかによって大きく意味が異なり、日本語学習者だけではなく、日本語母語話者にとっても理解が困難である。そこで、本研究では「朝日新聞記事データベース 聞蔵Ⅱビジュアル」(以下、「聞蔵Ⅱ」とする)を用い、「男にする」「男になる」という表現を分析し、どのように用いられ、どのような意味を表すのかを明らかにすることを目的とする。

2. 「男にする」「男になる」の例

まず、本研究が分析対象とする「男にする」「男になる」という表現の実例を確認する。

(1) 学生コーチという立場に苦しむときもあった。ノックを打ちながらプレーに関して厳しい言葉をかけるが、みんなががんばっていることを知っている。「自分だけ楽をしているようで……」。

(中略)

試合前日、普段は監督がするシートノックを打たせてもらった。気合の入ったノック。一緒にがんばってきた仲間が、次々と捕球

していった。「勝って智哉を男にするぞ」。みんなが決めた今大会の合言葉は、少し馬鹿げていたけど、うれしかった。

「負けはしたけど、男にはなれたかな」。梅雨明けしたばかりの晴天の下、にっこりと笑った。(2016 年 7 月 20 日、朝日新聞)

(1)は、学生コーチである智哉という男性に対してチームメートが「勝って智哉を男にするぞ」と言っているとともに、智哉自身も「負けはしたけど、男にはなれたかな」と述べている。これらの表現は男性に対して使うものであり、女性に対して使うと不自然である。

(1)にある「男にする」「男になる」がどのような意味を表しているのか分からない場合、多くの人は辞書をひくであろう。次に、これらの表現がどのように説明されているのかを確認する。

3. 辞書の記述

まず、日本語学習者用の辞書で、「男」がどのように記述されているかを確認すると、次のようにある。

おとこ[男]

0 人間の性別としての男性

1 成人した男性

1a 男性らしい男性

1b 男性としての価値や面目

2 恋愛対象としての男性 (荒川(編著)2011:66-68)

上のように、荒川(編著)(2011)では、「男」には大きく 3 つの意味があると記述されている。しかし、先ほど見た(1)の「男にする」「男になる」が 3 つのうちのどの意味を表しているのかを理解するのは困難である。

次に、国語辞典の記述を見る。現代日本語の意味を詳述している『大辞林 第四版』は次のように記述している。

おとこ[男]

①ヒトの性のうち、女を妊娠させるための器官と生理をもつ方の性。男性。男子。

②雄々しさ・強さ・潔さ・積極性など、一般に男性にそなわると考えられている特質に着目した場合の、男性。

③成人した男性。成熟した男性。

④恋愛の対象である男性。愛人。情夫。

⑤男性としての価値。また、男の名誉・面目。

⑥男性の奉公人。下男。

⑦女性と結婚の関係にある男性。夫。

⑧出家しない男性。俗世界で生活する男性。

⑨男の容貌。男ぶり。 (『大辞林 第四版』2019:386-387)

上のように、9 つの意味を記述している。その中の「③成人した男性。成熟した男性。」という意味の例として「男になる」があがっている。しかし、先ほど見た(1)の「男になる」が「成人した／成熟した男性になる」という意味を表しているとは考えにくい。よって、辞書の記述をふまえ、以下では実例をもとに、辞書には記述されていない「男にする」「男になる」の意味を分析する。

4. 「聞蔵Ⅱ」での「男にする」の使用

ここで「男にする」を取りあげ、現在でも使用されているのかを調査する。下記のように、「聞蔵Ⅱ」では 1987 年に初めて使用が見られ、それ以降、現在(2021 年)まで数は少ないものの使われ続けていることがわかる。

- ・1987 年～1989 年…2 回(1987 年 1 回、1988 年 1 回)
- ・1990 年～1999 年…13 回(1990 年 2 回、1991 年 2 回、1992 年 1 回、1993 年 2 回、1994 年 1 回、1995 年 1 回、1997 年 2 回、1999 年 2 回)
- ・2000 年～2009 年…26 回(2000 年 1 回、2001 年 3 回、2002 年 2 回、2003 年 2 回、2004 年 3 回、2005 年 1 回、2007 年 4 回、2008 年 1 回、2009 年 9 回)
- ・2010 年～2019 年…61 回(2010 年 8 回、2011 年 5 回、2012 年 6 回、2013 年 4 回、2014 年 10 回、2015 年 6 回、2016 年 2 回、2017 年 11 回、2018 年 4 回、2019 年 5 回)
- ・2020 年、2021 年…4 回(2020 年 2 回、2021 年 2 回)

年代別で見ると、時代が下るにつれて使用が増えている。

5. 辞書に記述されていない「男にする」の意味

まず、辞書に記述されていない「男にする」の意味を分析する。分析結果を先取りして述べると、辞書に記述されていない「男にする」の意味は「ある男性が強く願っていることを、親しい人たちが叶え、成功させる」であると考えられる。なお、ここでの「成功」とは、地

位や名誉、名声を得るという意味で用いられることが多い。これは 3 節で見た『大辞林 第四版』の「男」の意味「⑤男性としての価値。また、男の名誉・面目。」を広く捉えたものであると言える。以下、実例で確認する。

(2) 宇佐美氏を会長にしようと先頭を切って動いているのは田中良一同盟書記長。7 月の同盟中央評議会では「運動が『連合』に継承されるまで宇佐美同盟会長を中心に全力投球を」と強調した。同盟ブロックの推薦委員にもなり「同盟解散をもって『連合』結成に努力してきた宇佐美さんを男にしたい」と説いて回っている。(1987 年 8 月 5 日、朝日新聞)

(2)は宇佐美氏の支持者が、宇佐美氏を「連合」の会長にしようとしていることを「男にしたい」と表現している。文中に「『連合』結成に努力してきた宇佐美さん」とあるように、宇佐美氏の願いを叶え、会長として成功させることを「男にする」と表現している。

(3) 関心深い一つに、忠治を男にしたといわれる「女侠(じょきょう)」菊池徳のことがあります。忠治の無残な処刑を見るのがつらいと人々が去っていく中、「気丈なお徳だけが、『大戸まで供をします』といって甲斐甲斐(かいがい)しく脚絆(きゃはん)をつけた」の描写があり、忠治への愛を深く感じさせます。

(2012 年 1 月 31 日、朝日新聞)

(3)は菊池徳という女性の内助の功により、忠治という男性が名声を得て最期を遂げたことを「男にした」と表現している。世間で名声を得ることは忠治が所望することであり、その助力をした女性のことを讃えている。

(4) 私が成功の味を教えよう。彼を指名して月 2、3 回、店に通った。ドン・ペリやボルドーワインを何本も注文し、月に 150 万円は使った。450 万円でベスト 5 に入れたのは、つきあって半年たったころ。私の力で男にした。久々の達成感だった。

(2007 年 4 月 7 日、朝日新聞)

(4)は、ホストクラブの客である女性が、あるホストの男性を「男にした」と表現している。文章のはじめに「私が成功の味を教えよう」とあるように、客である女性の財力によって、売り上げランキング外で

あった男性が、店の売り上げベスト 5 に入るという成功を得ることができたことを「男にした」と表している。

6. 辞書に記述されていない「男になる」の意味

次に、辞書に記述されていない「男になる」の意味を分析する。「男になる」についても結論を先取りして述べると、次の 3 つの意味を表すことがわかった。

- 1) ある男性がやるべきことをし、成功する。
- 2) ある男性が一人前の人間になる。
- 3) 女性が男性と同等の仕事をこなしたり、男性と同じような考え方になる。

1)は 5 節で見た「男にする」の自動詞的な意味である。その他に、2)と 3)があり、3)は女性に対して使われるものである。以下で、それぞれの意味を表す例を見ていく。

(5) 1 点を追う伊勢工は九回裏 2 死満塁、西井隆哉選手(3 年)が打席へ向かうと、高下那草主将(3 年)が駆け寄ってきた。「今までやってきたことを全部出して、お前が決めてこい。男になるときが来たな！」と背中をたたかれ、西井選手は「おかげで気持ちが楽になり、リラックスすることができた」。(2019 年 7 月 17 日、朝日新聞)

(5)は自分のチームがさよなら勝利を得られるという場面で、ヒットなどを打ち、チームに勝利をもたらすことを「男になる」と表現している。よって、(5)の「男になる」は「1) ある男性がやるべきことをし、成功する」という意味を表している。

(6) 繰り返される“他人に笑われてなんぼのもんと違うんかい！人前で馬鹿をして男になるんやろう”という台詞(せりふ)も忘れがたく、時の篩(ふるい)にかければ、愚かさも勲章に思えて、人生の業苦を軽くしてくれる。(2014 年 5 月 4 日、朝日新聞)

(6)はある男性が人前で馬鹿なことをしながら、一人前の人間になることを「男になる」と表現している。よって、(6)の「男になる」は、「2) ある男性が一人前の人間になる」という意味を表している。

(7) 母は気丈に言った。「お母さんは、今から男になるよ」。幼い 5 人の子を、女手一つで育てる決意表明だった。(2010 年 3 月 24 日、朝日新聞)

(7)は幼い子ども 5 人を一人で育てることを決意した若い母親が、男性同等の仕事をこなすことを「男になる」と表現している。よって、(7)の「男になる」は「3) 女性が男性と同等の仕事をこなしたり、男性と同じような考え方になる」という意味を表している。

7. まとめ

本研究では「聞蔵Ⅱ」を用い、「男にする」「男になる」という表現がどのように用いられ、どのような意味を表すのかを明らかにすることを目的とした。分析の結果、辞書に記述されていない「男にする」の意味は、「ある男性が強く願っていることを、親しい人たちが叶え、成功させる」であり、ここでの「成功」とは、地位や名誉、名声を得るという意味で用いられることが多いことを述べた。次に、辞書に記述されていない「男になる」の意味には、次の 3 つがあることを明らかにした。

- 1) ある男性がやるべきことをし、成功する。
- 2) ある男性が一人前の人間になる。
- 3) 女性が男性と同等の仕事をこなしたり、男性と同じような考え方になる。

なお、1)は「男にする」の自動詞的な意味であり、3)は女性に対して使われるものであることを指摘した。

さらに、新聞において、「男にする」「男になる」という表現が使い続けられていることもわかった。

今後は「女にする」「女になる」という表現がどのように使われ、どのような意味を表すのかを分析するとともに、「男にする」「男になる」が今後も使い続けられるのか、あるいは他の表現に置き換えられるようになるのかについても継続的に調査していきたいと考える。

引用文献

1. 荒川洋平(編著)(2011)『イメージでわかる言葉の意味と使い方 日本語多義語学習辞典 名詞編』アルク。
2. 佐竹久仁子(2018)「ことばの規範とジェンダー—こどもたちが学ぶこと—」『日本語学』37-4、pp.44-54、明治書院。
3. 松村明(編)(2019)『大辞林 第四版』三省堂。

**К вопросу о педагогическом значении романа
Ёсино Гэндзабуро «Как поживаете?» в современной
Японии, а также о возможности использования романа в
преподавании японского языка**

В быстро меняющемся современном обществе крайнюю важность приобретает проблема трансляции системы ценностей молодому поколению, одним из средств которой является обращение к личностным образцам – вымышленным или реальным лицам, побуждающих индивидов или социальные группы к подражанию определённой модели поведения [2].

В русской литературе подобным героем-образцом может быть назван Пётр Гринёв из «Капитанской дочки» А. С. Пушкина, который готов умереть, но не перейти на службу к самозванцу, или, например, Николка Турбин из романа М. А. Булгакова «Белая гвардия», по мнению которого «честного слова не должен нарушать ни один человек, потому что нельзя будет жить на свете».

Уже для нескольких поколений японских читателей источником личностных образцов поведения служат персонажи романа Ё. Гэндзабуро «Как поживаете?». К настоящему времени его тираж превысил 2 000 000 экземпляров, и едва ли в Японии найдётся школа, в которой 13-летнему ученику не будет рекомендовано прочитать этот роман на летних каникулах [3].

Несмотря на значение данного романа, его появление во многом является случайным. Ё. Гэндзабуро не планировал сочинять детскую книгу. Родившийся в 1899 году сын успешного биржевого маклера, он мечтал о карьере юриста. Однако к концу школы его интересы резко изменились. Прагматически понятной профессии юриста Ё. Гэндзабуро предпочёл призвание философа. Основы своей науки он

изучал в стенах престижного Токийского императорского университета.

В дальнейшем один из друзей Ё. Гэндзабуро предложил ему выступить редактором серии полезных книг для детей. Ёсино был настолько воодушевлён этой идеей, что решил самостоятельно написать учебник по этике для молодёжи. Со временем текст учебника становился всё менее и менее академическим, пока, наконец, не принял форму художественного произведения – романа «Как поживаете?».

На фабульном уровне этот текст повествует о жизни и приключениях японского подростка в 1930-е годы, который выпутывается из многих передраг благодаря мудрым советам своего дяди.

В действительности, же увлечённый развитием сюжета ребёнок незаметно для себя усваивает систему принципов должного поведения. В рассуждениях автора есть место вопросам родного языка, искусства, науки, истории, и политики, которые также позволяют юному читателю осознать ценность родной культуры и искусства.

Объём настоящей публикации не позволяет нам воспроизвести весь сюжет или подробно пересказать размышления автора романа. Однако для создания адекватного представления о данном романе приведём перевод небольшого фрагмента романа – отрывков из записной книжки одного из его персонажей о том, почему в жизни существуют страдания, а люди – имеют право совершать ошибки.

- «Человеческие существа настолько велики, что демонстрируют свое величие, признавая свои собственные страдания.

Человек признавая себя несчастным, показывает величие. Дерево не признает, что оно несчастно.

Таким образом, человеческие страдания доказывают величие всех людей.

Мы должны попытаться глубоко задуматься над этим. Здесь есть важные истины, которые можно найти в этом изречении. Они могут научить нас многому о смысле человеческой печали и страданий.

Конечно, это такие вещи, о которых никто никогда не желает. Но именно благодаря печали, трудностям и боли мы узнаем, что такое настоящий человек» [1, с. 300].

- «Пока мы люди, мы все совершаем ошибки. И потом, пока наша совесть не онемела, знание об ошибках, которые мы совершили, не может не вызывать болезненных мыслей у каждого из нас. Ошибка имеет такое же отношение к истине, как сон к бодрствованию» [3].

Полагаем, что представленные отрывки в должной мере передают как авторский стиль, так и его основную идею – в очень простой форме ответить на вопросы об обществе и месте человека в нём, которые могут возникнуть у юного читателя. Кроме того, несмотря на необычность авторских сравнений, сущность рассматриваемых им проблем имеет важное значение для любого читателя, вне зависимости от того, в какой стране он родился и вырос, и в какую эпоху он живёт.

По изложенным причинам роман Ё. Гэндзабуро по праву можно назвать настольной книгой японских подростков.

Несмотря на всю важность и популярность этого текста в Японии, до недавнего времени он был мало известен европейскому читателю. Его первый перевод на английский язык был опубликован в конце 2021 года, причём поводом для его подготовки послужило внешнее обстоятельство – подготовка известным мультипликатором Х. Миядзаки экранизации романа Ё. Гэндзабуро [4].

К сожалению, роман «Как поживаете?» не переведён на русский язык и практически неизвестен в России. Между тем, его использование в образовательном процессе могло бы оказаться весьма полезным. Так, благодаря достаточно простому, рассчитанному на молодого читателя, стилю

изложения, роман «Как поживаете?» может быть использован в качестве книги для чтения школьниками, изучающими японский язык.

Обращение к простому неадаптированному тексту романа позволит ученикам понять, каким образом японский язык может использоваться в повседневном общении, а также сформировать представление о должном, с точки зрения жителя Японии, поведении, что, несомненно, будет полезно для дальнейшего изучения языка и культуры этой страны.

Кроме того, гуманистическое значение романа Ё. Гэндзабуро позволяет утверждать, что отдельные его отрывки в переводе на русский язык могли бы представлять интерес и для учителей литературы, поскольку они позволяют составить впечатление о ключевых для современного общества нравственных и этических проблемах с оригинальной для носителей европейской культуры точки зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гэндзабуро Ёсино. Кимитати ва до: икиру ка. — Токио: Иванами бунко, 1982. — 339 с.

2. Оссовская, М. Рыцарский этнос и его особенности [Электронный ресурс] // Рыцарь и буржуа. Исследования по истории морали / М. Оссовская. — М. : Прогресс, 1987. — 528 с. — URL: http://krotov.info/libr_min/15_o/so/vskaya_00.htm (дата обращения: 29.04.2022).

3. Gopnik, A. The First English Translation of Hayao Miyazaki's Favorite Childhood Book [Электронный ресурс] / A. Gopnik // New York Times. — URL: <https://www.nytimes.com/2021/11/12/books/review/how-do-you-live-genzaburo-yoshino.html> (дата обращения: 29.04.2022).

4. Saxon, A. 'How Do You Live?' : The YA Novel That Inspired Hayao Miyazaki Gets a U.S. Translation / A. Saxon // Publishers Weekly. — URL: <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-book-news/article/87689-how-do-you-live-the-ya-novel-that-inspired-hayao-miyazaki-gets-a-u-s-translation.html> (дата обращения: 29.04.2022).

ロシア人学習者による日本語韻律習得に関する考察
—具体的な指導ポイントの特定を目指して—

1. 研究の背景と目的

近年、「フレーズング指導法」(中川, 2001)が普及し、オンラインアクセント辞書「OJAD」と併用した学習法・指導法が広く用いられるようになった(木下・中川, 2019)。ロシア人学習者(以下、学習者)を対象とした実践報告は未だ僅少にとどまっており、「客観的な説明、効果的な指導法がわからない」という教師のニーズ(仲矢・稲垣, 2004)が満たされたとはいえにくい。さらに、「語アクセントが正しく産出できるようになっても、文・発話単位になるとそのアクセント型が維持されずに実現する」という指導上の課題もある(木元・林, 2018)。指導ポイントを絞ることができれば、その課題に対する説明がつくとも考えられる。

本稿では、日本語韻律の実現におけるロシア人学習者の特徴を検討する。その対象として、学習者が産出しやすい語アクセントパターンを特定する。語レベル以上の韻律単位では、平叙文内の名詞句におけるアクセント実現を日本語母語話者(以下、母語話者または日本人)と比較する。あわせて、韻律指導ポイントを提案する。

2. 先行研究

両言語の共通点は、アクセント位置が恣意的に決まっており、意味の弁別機能があることである。日本語はピッチ、ロシア語はストレスを用いる点において、アクセント体系は異なる。前者では4つの型がある(上野, 2003; 亀山, 2012)が、後者では次末音節または最終音節にアクセントが置かれる(Lavitskaya, 2015)。

イントネーション実現における語アクセント実現は両言語で異なる。日本語のアクセント・イントネーションはともに高さピッチで重疊的に実現されるため、アクセントが残ると

いう制御関係がある（Beckman& Pierrehumbert, 1988）。一方ロシア語では、強さはアクセントに、高さはイントネーションに用いられており（亀山, 2012）、両者の実現において重畳していない。

さらに、船津・井内, (1997a; 1997b) による韻律習得研究は、学習者が音声を聞き、アクセント核の位置を回答するという知覚実験を実施した。その結果、日本語で指定される核の位置よりも後方に、アクセントを知覚する傾向が認められた。産出面では、平板式よりも起伏式の正用率が高く、特に頭高・中高型が著しいこと（木元・林, 2018）から、ピッチピークが第 1 または第 2 拍目に来る傾向が見られた。これらの研究結果を出発点とし、次章に二つの分析結果を報告する。

3. ロシア人学習者が産出する日本語韻律の傾向

3.1. 日本語の語アクセント実現

3.1.1. 研究方法

学習者に対する収録を以下の方法で行った（表 1）。

表 1: 収録の概要

収録年	2016 年
学習者	日本語専攻の大学生・院生 23 名（女 22、男 1）
資料	平板式・起伏式の日本語単語 各 40 個 2～4 拍語 ただし尾高型の数が少ない
収録	キャリア文「____です」に単語を入れ、読上げ、 IC レコーダーで録音

日本語教師の母語話者 5 名が、学習者の音声を聴き、誤用のアクセントパターンについて、アクセント記号を用いて記述した。正用パターンに対する回答も多くあったため、それらのアクセントパターンの記録 7487 個を集計し、分析対象のデータとした。

3.1.2 結果と考察

学習者のアクセント産出パターンを図 1 に示す。

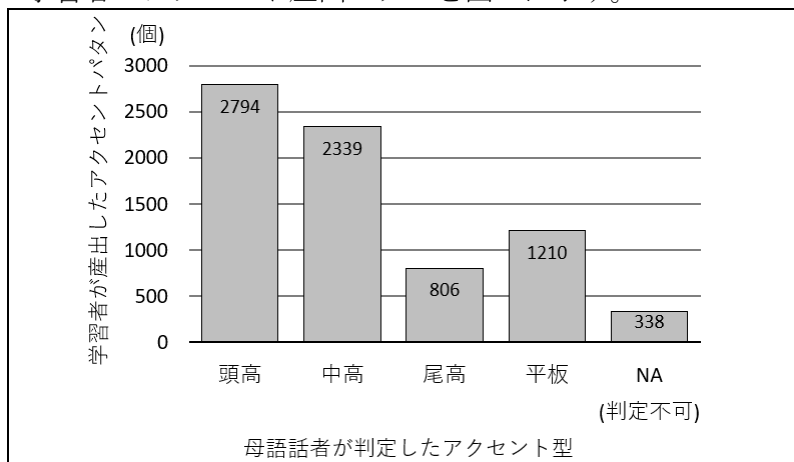


図 1: 学習者が産出した日本語アクセントパターン

判定結果のうち、日本語のアクセント 4 型に当てはまらないものは、判定不可 (NA) とした。学習者の産出には、頭高および中高として判定されたアクセントパターンが多かった。平板パターンにはピッチの高低がなく、平坦に読上げた音声多数含まれる。

日本語のアクセント 4 型の語が (X 軸)、実際にはどのアクセントパターンに産出されたのか (Y 軸) について、図 2 に示す。

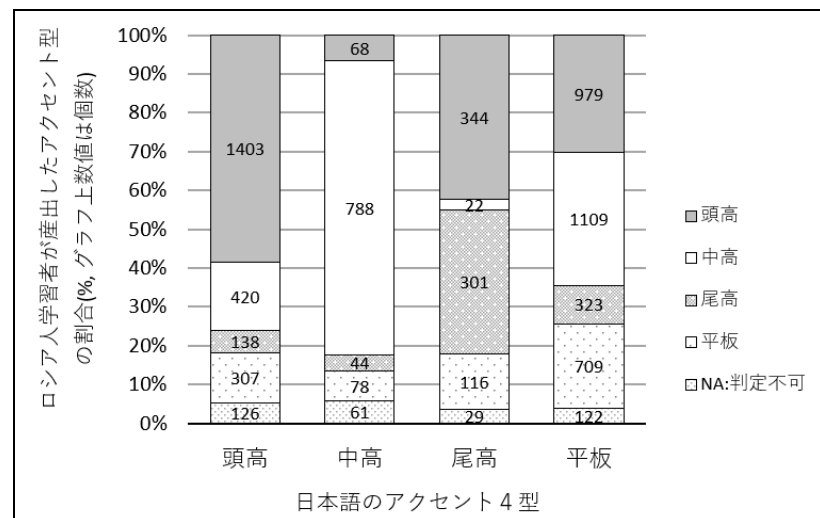


図 2: 語アクセント 4 型に分類した学習者の産出パターン

学習者が産出しやすいと考えられる頭高および中高パターンは、日本語の頭高・中高・平板型の語において 6～8 割を占めた。正用率は、中高型 (76%)、頭高型 (59%) の順に高かったが、平板型 (21.9%) は最も低かった。尾高型 (37.0%) には、アクセント句の末尾にある助詞部分を低く、弱く実現するストラテジーにより、偶然に正用の型と一致したものが含まれる。ロシア語アクセント規則では強弱が対比されるため、そのシステムが、日本語のアクセント産出に応用されたことが要因として考えられる。

日本語イントネーションは、アクセントを残すという制限の下に実現されることから、次節では、語よりも大きい韻律単位でのアクセント実現について検証する。

3.2 日本語名詞句におけるアクセント実現

3.2.1 研究方法

日本語学習者コーパス (KANI-J コーパス) の音声を利用し、読上げ文中の名詞句 (形容詞+名詞) におけるアクセント実

現状況を分析し、母語話者と比較した。音声提供者、研究資料、分析方法の概要を表 2 に示す。

表 2: 音声提供者、研究資料、分析方法の概要

学習者	日本語専攻のロシア人大学生 11 名
日本人	日本語母語話者（東京方言話者）5 名
共通項	18～25 歳、女性
資料 1	3 語文[形容詞＋名詞＋動詞]の読上げ文(全 8 文) 名詞句：形容詞(有核 or 無核)＋名詞(有核)
資料 2	読上げ文に使用された語の単独読上げ 異なり語数 13 個
分析	ピッチ曲線を目視または聴覚判定し、名詞句の アクセントの山の数を数える

3.2.2 結果と考察

母語話者と学習者のピッチ曲線例を図 3 に示す。

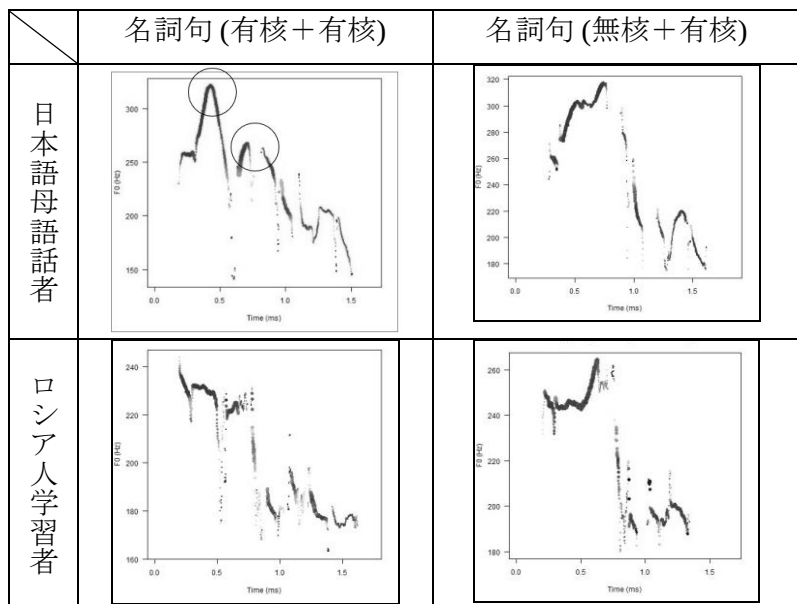


図 3: 産出された典型的なピッチ曲線例

母語話者の産出には、○の囲み部分が示すように、形容詞と名詞にひとつずつアクセントの山が見て取れるピッチパターン（有核＋有核における山２個）と、句の後部に山が１個のものがある。形容詞が有核の場合、句前部の形容詞部分に山が１個あり、それ以降は山がなく下降するパターンが、山２個に次いで観察された。学習者の場合、句後部の名詞部分にアクセントの山が１個だけ置かれるパターンが著しく多く、句前部に山１個のパターンも見られる。各話者群の産出パターンをまとめると、図４のように分類される。

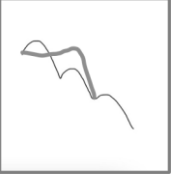
	山 2 個	山 1 個(前部)	山 1 個(後部)
母語話者			
学習者			

図 4: 各話者群のピッチパタンの主な傾向

その内訳として、名詞句の有核・無核の組合せごとの産出パタンの割合を示す（図 5）。

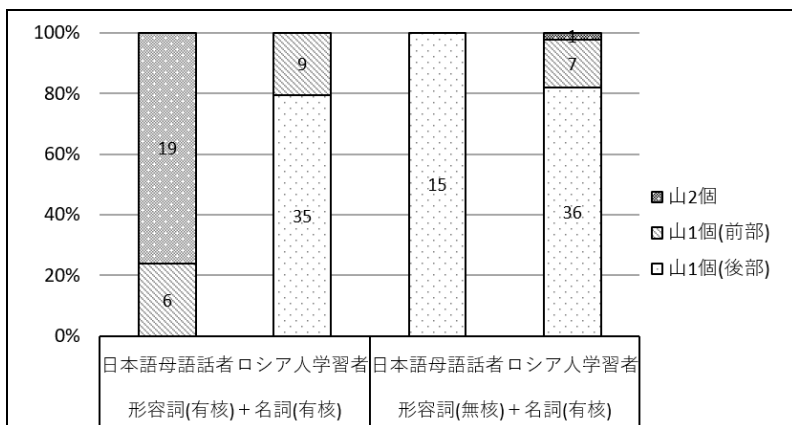


図 5: 母語話者と学習者による名詞句のピッチパターン

形容詞が有核の名詞句では、母語話者のピッチパターンは、句前部に必ずアクセントを置き、後部の山も維持した産出パターン（山 2 個）と、後部の山を省略してひとつにまとめるパターン（山 1 個 前部）に分かれた。形容詞が無核のときは、句後部に山が 1 個のアクセントを形成したパターンのみ（山 1 個 後部）であった。

学習者は、形容詞の有核・無核に関わらず、山 1 個（後部）、山 1 個（前部）の順に多く産出した。全体的に、2 つの山に産出しにくいことがうかがえた。

ロシア語の平叙文イントネーションでは、意味のまとまりの中で、統語上の中心的な語を境界に音調が下降する（亀山, 2012）。これを応用したとすれば、名詞句の主要部である名詞に音調の境界が置かれ、ロシア語イントネーション規則があてられたとも推察することができる。

4. ロシア人学習者を対象とした韻律指導ポイント

ロシア人学習者の場合、「語アクセントが正しく産出できるようになっても、文・発話単位になるとそのアクセント型が維持されずに実現する」という疑問は、発話内のアクセント実現をどのように位置づけるかによって、見方が異なってくる。本結果から、母語話者は名詞句（有核+有核）を山 1 個（後

部)に産出することはないが、学習者にはそれがあり得、他方、学習者にとっては山2個の産出がしにくいことが判明した。この事実を知らずに、ネイティブ教師がロシア人学習者音声を聞くと、単純なアクセントの誤りであると捉える可能性は大きい。日本語とロシア語では、異なるアクセント体系がイントネーションの下に実現することを踏まえ、「単なる語アクセントの誤り」なのか「母語のイントネーションによるアクセントへの影響」なのか、いったん考えてから指摘する必要がある。

両話者群に共通する産出可能なパタンは、山1個(前部)であると考えられる。名詞句(有核+有核)を山2個に産出するのが難しいなら、山1個(前部)に産出するよう指導すれば、母語話者の産出に近づけることができる。本結果および以上の理由から、日本語名詞句におけるアクセント実現を韻律指導の対象とするよう提案したい。

謝辞

本研究のきっかけをくださった林良子先生(神戸大学)、ロシア語の韻律について助言をくださった田中真一先生(神戸大学)、松下則子先生(神戸市外大非常勤講師)、岩本ソフィアさんに御礼申し上げます。本研究は科研費研究活動スタート支援(課題番号21K20014)、「3.2 日本語名詞句における学習者のアクセント実現」においては科研費基盤研究B(17H02352)・基盤研究A(21H04348)の成果の一部です。

参考文献

1. 上野善道(200)「アクセントの体系と仕組み」『朝倉日本語講座』3, 61-84.
2. 亀山孝夫(2012)『ロシア語音声概説』研究社.
3. 木元めぐみ・林良子(2018)「ロシア語母語話者による日本語アクセントの産出一起伏型に焦点を当てて一」『日本語音

声コミュニケーション』6, 35–49.

4. 中川千恵子 (2001) 「『へ』の字型イントネーションに注目したプロソディー指導の試み」『日本語教育』110, 140–149.
5. 木下直子・中川千恵子 (2019) 『ひとりでも学べる日本語の発音 OJAD で調べて Praat で確かめよう』ひつじ書房.
6. 仲矢伸介・稲垣滋子 (2005) 「ロシア・NIS 諸国への日本語教育支援再考」『日本語教育』127, 51–60.
7. 船津誠也・井内真矢子 (1997a) 「ストレスアクセント言語を母語とする話者のピッチアクセントの知覚」平成9年度日本音声学会全国大会, 大会予稿集, 65–70.
8. 船津誠也・井内真矢子 (1997b) 「ロシア語母語話者の日本語アクセントの知覚」『21世紀日本語の日本語音声教育に向けて』37–60.
9. Lavitskaya. Y. (2015). Prosodic Structure of Russian : A Psycholinguistic Investigation of the Metrical Structure of Russian Nouns (Ph.D Dissertation, University of Konstantz)
10. Beckman, M. & J. Pierrehumbert (1988). Japanese Tone Structure. The MIT Press.
11. 韻律読み上げチュータスズキクン, OJAD(オンライン日本語アクセント辞書) (<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/phrasing>, 2022年3月10日閲覧).
12. KANI-J コーパス(http://www.hatsuon.org/?page_id=29, 2022年3月10日閲覧).

**Влияние «ва» и «мо» на значение
грамматических конструкций в японском языке**

Процесс современного обучения иностранному языку должен соответствовать антропоцентрической парадигме гуманитарного знания. В связи с этим необходимо обратить внимание на лингво-когнитивный подход в преподавании иностранного языка. Сопоставляя западные и восточные цивилизации, изучая их мировоззрение, можно повысить эффективность межкультурного взаимодействия [8].

Для того чтобы акт коммуникации был успешным, необходимо учитывать языковую картину мира страны изучаемого языка. Мышление восточного человека будет значительно отличаться от мышления жителя европейских стран. Одна и та же ситуация может быть воспринята по-разному, в связи с этим для точной передачи мысли, могут использоваться различные грамматические конструкции (далее ГК).

По мере изучения японского языка, обучающиеся сталкиваются с такими трудностями как синонимичность, паронимичность и многозначность ГК; трудность вычленения ГК в тексте; влияние частиц на значение ГК и др. [7]. Японский язык отличается изобилием синонимичных грамматических конструкций. Например, для выражения возможности совершить действие существует более пяти вариантов, (ограниченные условия, психологическая / эмоциональная готовность совершить / не совершить действие, потенциальная возможность совершить действие и т. п.). Одним из действенных способов для разграничения функционала ГК является семантизация, т. е. разложение конструкции на составляющие компоненты и их перевод. Таким образом, дословный перевод конструкции *кото-га ару* «есть такое дело, что», *кото-ни суру* «сделал / выбрал такое

дело, что» и т. п. На данном этапе семантизация очевидна, но что делать с конструкциями фактически одинаковыми, отличающимися друг от друга всего лишь одной частицей / падежным послелогом? В таком случае дословный перевод конструкции не будет иллюстративным. Возникает необходимость более глубоко изучить функционал частиц или падежных послелогов, чтобы выявить, какое влияние они оказывают на ГК.

В случае с вторичными падежными послелогом (имеют несинтаксический компонент значения, указывая на определенную синтаксическую роль) ситуация проще, т. к. они имеют несинтаксический компонент значения, указывающий на определенную синтаксическую роль (*дэ, то, э, кара, ёри, мадэ, нитэ, ходо, гурай*). Первичные падежные послелог (являются показателями синтаксической связи в чистом виде, не выражая специфических несинтаксических значений) обычно в подобных процессах не участвуют (как некоторые вторичные, не все падежные послелог могут являться частью ГК), исключая послелог *ни*, у которого так же есть ряд достаточно понятных и очевидных функций, которые изучаются на начальном этапе [2]. В. Е. Голубева поднимала вопрос влияния падежных показателей на общее значение высказывания, рассматривая функции падежных показателей *ни* и *дэ*, подтвердив гипотезу о том, что мышление носителей языка зачастую не совпадает с академическим толкованием функций, приписываемых падежным показателям [5]. Вопросом семантизации падежных показателей и коммуникативных частиц, занималась А. В. Полякова, подробно разбирая разницу между падежными показателями, сопоставляя их в парах [6].

Безусловно, изучение частиц *ва* и *мо* также придется на начальный этап изучения японского языка, но во время процесса обучения преподаватели чаще всего знакомят обучающихся только с первичными функциями этих частиц: *ва* – указывает на тему предложения, может заменяться *га*,

указывающим на рему; *мо* – частица, которая вносит в высказывание добавочное значение «тоже». На продолжающем уровне преподаватели редко возвращаются к вопросу функций данных частиц.

Чтобы ответить на вопрос, как данные частицы влияют на ГК необходимо провести более глубокий анализ функций этих частиц. Основываясь на трудах В. М. Алпатова, И. В. Головнина и др. [1, 2, 3, 4], отметим, что частицы *ва* и *мо* имеют следующие характеристики:

Частица <i>ва</i>	Частица <i>мо</i>
- оформляет подлежащее, прямое дополнение; - используется, когда подлежащее и дополнение одновременно являются топиком; - замещает падежные послелоги <i>га</i> и <i>о</i>; - может стоять после послелогов и ограничительных частиц, в таком случае выполняет функцию акцентуации; - выполняет функцию сопоставления или противопоставления (если заменяет падежный послелог <i>га</i>, то противопоставляет исходное высказывание тому, что было раньше); - используется в предложениях, которые имеют объяснительный характер; - новая информация заключается в сказуемом (составном именном).	- выполняет функцию подчеркивания; - противопоставляется частице <i>ва</i>; - выполняет функцию сопоставления; - выполняет функцию присоединения к ряду перечисления и выделению из ряда; - также может выполнять функцию выделения топика; - указывает на атематичность (смену темы) подлежащего и ставит член предложения в один ряд с другими членами предложения (функция однородности); - сопоставляет подлежащее как новую информацию с той, что была ранее известна; - подчеркивает значительность или незначительность заявленного количества.

Нами был проведен опрос среди носителей языка относительно того, как они понимают, «ощущают» функционал данных частиц, как отдельно, так и в составе ГК. По мнению носителей языка, частица *мо* выполняет усилительную функцию, т.е. усиливает значение ГК и выводит ее на новый уровень. Частица *ва* выполняет противопоставительную функцию. Например, *Ватаси ва ко:хи га суки да кэдо, о-тя ва тётто нигай* «Я люблю кофе, а вот чай немного горчит», т.е. противопоставляется «кофе» и «чай». Также частица *ва* обозначает уже известную информацию. Например, *ису ва кё:сицу-ни аримас* «стул находится в аудитории», «стул» в данном предложении не является новой информацией, мы уже знаем, что речь о нем, нас интересует то, где он находится.

Нами были рассмотрены около десяти конструкций, которые меняют свое значение при использовании коммуникативных частиц *ва* и *мо*. Далее будут приведены несколько наиболее иллюстративных примеров.

- *~тэ кара / ~тэ кара ва*

~тэ кара «После А произойдет В», грамматическая конструкция обуславливается последовательностью совершенных действий «сначала А, после В», при этом, данная конструкция употребляется в случае, когда между действиями А и В прошло немного времени. Действие А – момент, с которого начались какие-то изменения. Например:

Басу га томаттэ-кара сэки-о таттэ кудасай.

«Сначала автобус остановится, потом можете встать».

~тэ кара ва «После А произойдет В», конструкции имеют одинаковое значение, но наличие частицы *ва* делает акцент на периоде, что заявлен в действии А. Например:

Сю:сёку ситэ кара ва, рёко:-ни ику тянсу га аримасэн.

«С момента как устроился на работу, нет возможности поехать в путешествие».

Т.е. говорящий делает акцент, что «именно с того момента, как устроился...», подразумевая, что «раньше таких

сложностей не возникало и он мог отправиться в путешествие». Таким образом, происходит еще и противопоставление прошлой ситуации и нынешней.

- *~цуцу / ~цуцу мо*

А *~цуцу В*, данная конструкция передает одновременность действия, например:

Ироиро-на тайкэн-о таносимицуцу, нихон-но сэйкацу-ни нарэтэ итта. «Наслаждаясь разным новым опытом, привык к жизни в Японии».

А *~цуцу мо В*, данная конструкция передает значение того, что говорящий думал определенным образом, но поступил иначе. Например:

Варуй-то сирицуцу-мо, томодати-но сюкудай-но котэ-о кайтэ соно мама даситэ симатта. «Зная, что это плохо, я все же списал ответ на домашнее задание у моего друга и сдал так задание».

В данном случае конструкции имеют разное значение, но, если провести анализ, основываясь на функциях частицы *мо*, то можно предположить, что говорящий «одновременно знал, что это плохо, но вместе с тем, все равно это сделал», т. е. поставил в один ряд свое знание (ощущение) и свой поступок, приравнивал списывание к плохому поступку. Таким образом, в данном примере прослеживает функция однородности. Кроме того, *мо* в данном случае значительно усиливает эмотивность высказывания, что совпадает с мнением носителей языка о функции усиления у данной частицы.

- *~то ва кагиранай / ~то мо кагиранай*

~то ва кагиранай «еще не значит, что; не обязательно, что; не факт, что; не всегда», данная конструкция используется, когда хотят сказать, что в чем-то общепринятом есть исключение. Например:

Ойсисо:-ни мизэру табэмоно-га канарадзу си-мо ойсий-то ва кагиранай. «Не всегда блюдо, которое выглядит вкусным, является таковым».

~*то мо кагиранай* используется для того, чтобы передать, что есть вероятность (шанс) противоположного исхода событий. Например: *Го:каку синай-то мо кагиранай кара, гамбаттэ яринасай*. «Есть вероятность не сдать, поэтому постарайся».

Сравнивая эти две конструкции, мы пришли к очевидному выводу, что частица *ва* выполняет функцию *противопоставления* между тем, что принято, и исключением из этого принятого правила. Частица *мо усиливает* долю вероятности успеха.

В ходе анализа были сделаны следующие выводы:

1) частица *ва* в ГК играет роль либо противопоставления, либо выделения части А, смещая на нее акцент (например, выделяет временные промежутки);

2) частица *мо* усиливает значение того, что имеется, может перетягивать акцент на подлежащее, приравнивать между собой части А и В.

Применяя данные знания в процессе обучения японскому языку, обучающийся может повысить уровень осознанного употребления ГК, научиться различать и не путать схожие между собой конструкции и лучше понимать образ мышления носителей языка. Таким образом, развивается ситуативное мышление относительно порождаемого высказывания, что будет способствовать успешному акту коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ikegami Y. The agent and the sentient: A dissymmetry in linguistic and cultural encoding. *Origins of Semiosis: sign evolution in nature and culture*. Ed. by Winfried Noth. – Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1994. – P. 325–338.
2. Алпатов В. М. Падежное варьирование в японском языке // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Филологические науки. – 2014. – № 1. – С. 14–33.

3. Алпатов В. М., Аркадьев П. М., Подлесская В. И. Теоретическая грамматика японского языка [в 2-х кн.]. – Москва: Наталис, 2008. – 560 с.
4. Головин И. В. Грамматика современного японского языка: учеб. пособие. – Москва: Издательство МГУ, 1986. – 316 с.
5. Голубева В. Е. О необходимости учёта когнитивной природы грамматических явлений в процессе обучения японскому языку // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 9. – С. 95–97.
6. Полякова А. В. Наглядное обучение японским падежным показателям места и направления // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С. – 2014. Вып. 11. – С. 42–52.
7. Савинская А. В. Грамматические трудности при обучении японскому языку на старшем этапе в вузе // Японский в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: ИД «Ключ-С». – 2018. – Вып. 17. – С. 211–221.
8. Стрижак У.П. Когнитивный подход в иноязычном образовании // Педагогика. – 2021. – № 3. – С. 81–90.

Манга как ненадёжный дидактический материал при изучении японского языка

Дидактический (учебный) материал – это разновидность наглядного учебного пособия. (В настоящей статье термины дидактический и учебный материал понимаются и используются как синонимичные и взаимозаменяемые.) В зависимости от изучаемого предмета дидактическим материалом могут быть карты, таблицы, карточки с текстом и/или рисунками, видео- и аудиозаписи и т.п. Дидактический материал используется для большей наглядности вводимого нового материала, в качестве иллюстрации при теоретическом объяснении, при отработке и закреплении пройденного материала и т.д.

Выбранный материал должен соответствовать определенным требованиям. Основные из них: актуальность, увлекательность, многозадачность, наличие лингвокультурологической информации, простота и удобство использования. Иными словами, дидактический материал, используемый в процессе обучения иностранному языку, должен отражать реальную современную языковую ситуацию, быть интересным для обучающихся (для повышения мотивации, в том числе и к самостоятельной дополнительной работе), содержание материала должно позволять ставить перед обучающимися многочисленные, разносторонние и подходящего качества задачи для успешного освоения и/или отработки изучаемого материала, содержание материала должно выходить за рамки основного учебника, дополняя его, предоставлять не только языковую информацию, но и информацию о культуре и цивилизации страны изучаемого языка. Дидактический материал должен быть простым и удобным в использовании.

Японские комиксы манга вполне подходят под выдвинутые требования. Они интересны для молодежи, как часть современной японской массовой культуры, которая пользуется популярностью во многих странах мира, и в России в том числе. Благодаря большому разнообразию поджанров внутри этого вида произведений можно подобрать манга, подходящие по уровню сложности языка, сферы жизни японского общества и области культуры, которые хотим обсудить или проиллюстрировать. Поскольку манга по форме находится на стыке изобразительного искусства и литературы, этот жанр соответствует требованию разносторонности представляемого материала и даёт возможность создания многоплановых заданий и упражнений разного уровня сложности. В качестве примера упражнений можно привести такие задания: описать изображение, обсудить содержание и поднимаемые проблемы, проанализировать используемые языковые элементы с точки зрения социолингвистики (молодежный язык, мужская и женская речь, диалекты). Манга легкие и небольшие по формату, недорогие, до недавнего времени относительно легкодоступные, в том числе и в электронной форме.

По этим причинам манга представляются подходящим дополнительным учебным материалом как для самостоятельной работы, так и для работы на уроке на среднем и продвинутом уровнях обучения японскому языку, особенно при освоении разговорной речи. В связи с этим возникает вопрос их актуальности и репрезентативности языкового материала, используемого в них.

Проблема аутентичности в методике обучения иностранным языкам, в том числе и японскому, уже несколько десятилетий привлекает внимание. Тексты на иностранном языке можно условно разделить на неаутентичные и аутентичные. Первые являются специально созданными для изучающих иностранный язык. В эту категорию попадает большинство текстов из учебников,

особенно на начальном и среднем этапах обучения языку. Они сконструированы согласно требованиям учебного плана для введения нужной лексики и грамматики, а в случае с японским (и другими иероглифическими языками) еще и иероглифики. Под неаутентичными текстами обычно подразумевают полностью созданные исключительно под конкретную задачу данного урока или учебника. Аутентичные тексты изначально не предназначены и не приспособлены для учебных целей. Это тексты, созданные носителями языка для носителей языка в разных жанрах и в разных целях (социальных, коммерческих, развлекательных и т.д.). Это, например, газетная статья, реклама, календарь, радиопередача, телевизионное интервью, произведение художественной литературы и т.д. Переходным видом можно считать адаптированные тексты, в которых аутентичный текст чаще всего изменяется и упрощается с целью облегчения понимания и усиления обучающего компонента.

В использовании любых из этих видов текстов есть свои плюсы и минусы.

Неаутентичные тексты часто неинтересны, далеки в большей или меньшей степени от реально используемой речи, что в дальнейшем может затруднить усвоение «живой», «естественной» речи. Аутентичные тексты, со своей стороны, могут показаться слишком сложными и непонятными для учащегося, что в свою очередь может привести к разочарованию в своих силах и снижению мотивации к дальнейшему обучению. Из плюсов аутентичных текстов большинство авторов выделяют следующие: они разнообразны по стилю и тематике, интересны для учащихся, хорошо отражают культуру страны изучаемого языка во всем ее разнообразии, иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка в естественном социальном контексте. На первый взгляд манга полностью соответствует требованиям актуальности.

Тем не менее, при использовании манга в качестве дидактического материала следует иметь в виду два существенных момента. Первый, это ограничения, накладываемые самим жанром.

Манга ограничены в пространстве площадью листа, на котором визуально должно быть представлено все действие и повествование. Поэтому обильно используются клише. Они присутствуют и в иконографии манга, и в речи персонажей. В качестве примера можно привести специфическое представление человеческого тела. Тело персонажа манга представляет собой систему знаков. Например, белый цвет волос означает, что перед нами кто-то таинственный, сверхъестественный, аристократичный. Рыжий цвет свидетельствует об импульсивном характере героя [1, с. 35]. Каждый элемент может и должен быть прочитан в соответствии с неписаными законами манга. В манга разработана сложная система знаков для выражения эмоционального состояния персонажа. Одним штрихом читателю сообщается о чувствах героя. При этом читатель должен быть заранее знаком с условностями жанра. Если таких предварительных знаний нет, то большой пласт значений будет не понят и даже не замечен. Эти замечания верны и для языка, используемого в манга. Для использования манга в качестве учебного материала надо изначально понимать всю специфику языка, используемого в данном жанре. Приведем его основные особенности.

В манга используется преимущественно стиль разговорной повседневной речи для придания естественности и актуальности повествованию. Характерно широкое использование повседневной бытовой лексики и общеупотребительных слов, которые создают простоту восприятия. Помимо лексики *кё:цуго* «общеупотребительного языка» в манга широко используются просторечные единицы, например, *дотэнпара* «пузо», *химмуку* «содрать», *харавата* «кишки», *осябэри* «болтун»,

дэкай «огромный». Из-за специфики тематики манга в текстах часто встречается бранная лексика, например, *цура* «рожа», *бака* «дурак», *ахо* «осел», *яцу* «тип». Все это представляет несколько избыточную информацию на средних уровнях обучения языку, поскольку нагружает текст элементами, ограниченными по стилю использования, и не встречающимися в других учебных материалах, что затрудняет отработку и запоминание.

Также встречаются фонетически измененные формы слов, характерные для разговорной, и особенно для молодежной речи, например, *окиппанаси*, *ханаппасира*. Можно отметить обилие сокращенных форм лексических единиц, например, *байто* (*арубайто*), *токо* (*токоро*), *мон* (*моно*), *хису* (*хисутэриа*). Широко используются и стяженные формы глаголов и глагольных конструкций, например, *васурэтэ симау* – *васурэтэю*, *кайтэ оку* – *кайтоку*, *иканакэрэба* – *икэнака*.

Еще одна черта разговорного стиля, которая используется в речи персонажей, это опущение служебных слов, в том числе показателей падежей. По структуре предложения часто неоконченные, с измененным порядком членов предложений и инверсией частей предложений. Часть предложения или целое подчиненное предложение может выноситься за пределы основного предложения и стоять самостоятельно.

Учитывая перечисленные особенности языка манга, можно предположить, что текст манга хорошо отражает разговорный стиль и дает довольно полное представление о его особенностях. В этом плане он является хорошим дополнением к изучаемым стандартным формам японского языка.

Поскольку сам жанр подразумевает эмоциональную насыщенность, в языке манга используется множество экспрессивно-эмоциональных элементов речи (междометия *ара*, *оя*, *нээ*, *а*, *хора*, *доккой*, *гя*, *фун*; заключительные модально-экспрессивные частицы *дээ*, *дзо*, *на*, *ё* и т.д.).

Основной целевой аудиторией манга является молодежь, поэтому текст обилует заимствованными словами, например, *гяру* «девушка», *на:басу* «нервный», *бэддоин* «переспать», *санкю*: «спасибо».

Для характеристики персонажей вводятся диалектальные элементы, например, осакский диалект *Нан дэ я нэн!* «Черт возьми!», *Боти боти дэн на* «Да так-сяк», окинавский диалект *Нан куру най са:* «Все наладится», диалект Тоса *Янда:!* *Коббадзукасий бэ* «Не хочу! Мне стыдно». При этом следует отметить, что речь персонажей не является диалектальной, в нее только привносятся отдельные диалектальные элементы, которые должны предоставить дополнительную информацию о персонаже (напр., о его происхождении или характере, поскольку в сознании японцев носители определенных диалектов обладают определенными чертами характера). Таким образом, представление о диалектах, получаемое посредством манга, является неполным, а знания обрывочными.

По составу лексических единиц в манга преобладают исконно японские слова *ваго*, а *канго*, т.е. слов китайских корней (за исключением общеупотребительных) мало. Поскольку стиль манга близок к разговорному, в тексте встречается мало терминов. В то же время широко используются фразеологические единицы, такие как пословицы и изречения. Данные единицы используются в контексте, который чаще всего эмоционально насыщенный, что способствует их лучшему запоминанию.

Особую трудность в манга представляют неологизмы и оноματοпозэтические единицы. Использование неологизмов в манга обусловлено тематикой, поскольку события часто разворачиваются в выдуманных мирах, уникальность которых авторы подчеркивают внедрением придуманных ими самими слов. Если в научном стиле или газетном стиле значение неологизма обязательно расшифровывается, в манга читатель сам должен догадаться исходя из контекста о

значении выдуманного автором слова. Дополнительные затруднения возникают и из-за разнообразных способов записи неологизмов или целого отрезка текста. Встречаются большие отрезки, полностью записанные катаканой, что в силу омонимичности японского языка в целом затрудняет понимание. В подобных отрывках часто скрываются неологизмы или текст на иностранном языке (чаще всего на английском), измененный в соответствии с правилами фонетики японского языка. Изучающие японский язык чаще всего не могут идентифицировать слово как неологизм в силу недостаточного знания лексики языка, а его использование в дальнейшем затруднит восприятие речи собеседником.

Экспрессивность манга повышается за счет звуко и образоподажательных слов. Дополнительное измерение манга придают онomatopoeические единицы, которые двухмерный нарисованный текст превращает в звучащий, пахнущий, осязаемый мир. Онomatopoeями передаются не только звуки окружающего мира, но и настроение, ощущение, восприятие персонажей. Для более полного погружения в мир манга требуется хорошее знание данного пласта лексики и интуитивное понимание, какую тот или иной звук должен вызвать эмоцию или ощущение. Многие онomatopoeы являются неологизмами, которые на интуитивном уровне понятны носителю языка, но остаются за рамками понимания и точного восприятия носителем иной культуры. Онomatopoeы часто контекстно обусловлены и многозначны, что также затрудняет их понимание. Для изучающего японский язык они чаще всего являются элементом, затрудняющим восприятие текста и утяжеляющим его.

При использовании манга в качестве учебного материала необходимо учитывать наличие так называемого «ролевого языка» в речи персонажей. Кинсуй Сатоси впервые ввел этот термин и определил его как набор языковых элементов разных уровней языка (интонация, лексика, конструкции, речевые обороты), использование которых призвано вызвать

у читателя/зрителя образ определенного типажа [3, с. 205]. Ролевой язык широко используется в произведениях массовой культуры, таких как аниме, манга, развлекательная литература. Особенно много подобных элементов языка именно в манга, поскольку они позволяют на ограниченном пространстве предоставить большой объем дополнительной информации о персонаже без ее эксплицитного указания. Ролевой язык клишированный, хорошо известный всем носителям языка (напр., все носители японского языка имеют четкие представления о том, как говорят короли, принцессы, роботы, инопланетяне), и «виртуальный». На нем не говорят в реальной жизни. В этом кроется ловушка для изучающего японский язык. В силу недостаточности знаний он не различает реально используемые элементы разговорного стиля и слова и конструкции, используемые исключительно в произведениях массовой культуры.

Основываясь на вышеприведенном кратком обзоре основных особенностей языка манга можно утверждать, что манга являются удобным актуальным вспомогательным учебным материалом, в частности при изучении разговорной речи и молодежного языка. В то же время, требуется особая внимательность при отборе языкового материала, встречающегося в манга, так как в силу требования жанра многие языковые элементы присущи исключительно данному жанру и не встречаются в реальной языковой практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иваненко Е. А., Корецкая М. А., Савенкова Е. В. Заклятье вечной молодости или репрезентация телесности в жанре аниме. // Вестник Самарской гуманитарной академии, 2009. – № 2(6). – С. 32–43.

2. Калужнова М. В. Ролевая лексика современного японского языка в практике перевода и преподавания. // Иностранные языки в высшей школе, 2015. – № 4 (35). – С. 74–83.

3. Кинсуй Сатоси. Ва:тяру нихонго. Якувариго-но надзо. (Виртуальный японский язык. Загадка ролевого языка). – Япония: Иванами сётэн, 2014. – 225 с.

4. Клеванская А. В. Формирование социокультурной компетенции на уроках японского языка в школе посредством аутентичных материалов. // Японский язык в ВУЗе: Актуальные проблемы преподавания. Москва: Ключ-С, 2016. – Выпуск 14. – С. 94–101.

5. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста. // Иностранные языки в школе, 1999. – №2. – С. 6–12.

Изучение способов выражения эвиденциальности на занятиях по японскому языку

В японской устной речи и письменных текстах широко используются средства выражения категории эвиденциальности, что непосредственно связано с эффективным достижением целей общения, а именно, с подтверждением истинности факта путем специального указания личной причастности к ситуации; убеждение собеседника в достоверности или недостоверности информации; дистанцирование и непринятие на себя ответственности за передаваемую информацию.

На материале различных языков изучением, определением и наименованием данной категории занимались Р. О. Якобсон [9], Н. А. Козинцева [4] и др. В 1986 г. под редакцией W. Chafe и J. Nichols выходит сборник «Evidentiality: the linguistic coding of epistemology» [11], затем в 2007 г. под редакцией В. С. Храковского сборник «Эвиденциальность в языках Европы и Азии» [8]. Следует также указать российских и японских исследователей, занимавшихся изучением данного явления на материале японского языка, – А. А. Холодович [6], В. М. Алпатов [1]. В указанном выше сборнике на английском языке есть статья Aoki Haruo, посвященная непосредственно эвиденциальности в японском языке [10]. В 1989 г. выходит сборник японских авторов «Модальность в японском языке», в котором, в частности, рассматривалась категория эвиденциальности [13]. Японские лингвисты исследовали данное явление и предлагали различные термины для его наименования: наклонение достоверности [18], модальность суждения [14], наклонение осведомленности [12]. При этом в первую очередь

анализировались маркеры ё:, *расий, митай, (суру) со:*, *(си) со:*.

Поскольку данная тема является крайне важной при изучении японского языка, отдельные разделы есть в классических грамматиках японского языка, таких как «Теоретическая грамматика японского языка», авторы В. М. Алпатов, П. М. Аркадьев, В. И. Подлесская [2]; «Практическая грамматика японского языка» автор Б. П. Лаврентьев [5]; «Грамматика современного японского языка» автор И. В. Головин [3] и др. В последних двух грамматиках термин «эвиденциальность» не используется, но описываются грамматические конструкции, относящиеся к данному явлению.

По мнению Т. В. Шмелевой, эвиденциальность является одной из категорий выражения модус-диктумных отношений, которые отражают разные типы рефлексии субъекта по поводу информации в предложении: способ ее получения (слуховой, зрительный, чувственный и др.); характер источника информации (собственные наблюдения говорящего; информация, полученная от других лиц; умозаключение, сделанное на основе косвенных источников); ее достоверность или недостоверность с точки зрения говорящего; разнообразные типы оценки передаваемой информации и др. [7].

Термин «эвиденциальность» означает, что говорящий судит о некотором событии не на основании объективных данных, а с чужих слов или по косвенным признакам [1].

Для выражения значений эвиденциальности в японском языке используются различные средства:

- лексические (наречия, частицы);

- грамматические (служебные слова);

- синтаксические средства [изъяснительные полипредикативные конструкции (ППК) с лексемами, передающими способ получения или передачи информации]

(чувственный, вербальный, когнитивный) и лексемами показателями авторизации].

Кроме того, средства выражения эвиденциальности могут быть как синтетическими (словоформы с суффиксом *-gar-* со значением желательности, присоединяемые к прилагательным), так и аналитическими (подробно о синтетическом способе выражения эвиденциальности см. в «Теоретической грамматике японского языка» [2]).

Цель данной работы – рассмотреть способы выражения эвиденциальности с помощью маркеров *суру со:*(1), *сисо:* (2), *ё:*, *расий*, *митай*, *то иу*, их значение и этапы освоения грамматики на занятиях по японскому языку. Примеры, приведенные в тексте статьи, взяты из учебных пособий по японскому языку и японских грамматик.

Предложения с указанными маркерами связаны со способом получения информации и с выражением предположения, основанного на этой информации. Получение информации происходит с помощью разных органов чувств: осязание, обоняние, зрение, слух и вкус.

Со:(1): – получение информации через слух и зрение (слышал, читал).

То иу – получение информации через слух (слышал, пересказ услышанного сообщения).

Со: (2): – получение информации через зрение (вижу).

Ё: – получение информации через физические ощущения о состоянии, свойствах части предмета; интуитивное восприятие, при наличии признаков или следов чего-либо; зрение (вижу), слух (слышу), вкус.

Митай – на основании информации, полученной из непосредственных зрительных наблюдений, говорящий делает вывод или предположение.

Расий – на основании информации, полученной на основе одного из четырех ощущений, описанных для маркера *ё:*,

делается заключение о том, что это объективная правда (реальность). Таким образом, в конструкциях с маркером

расий передаваемое значение усложняется, кроме использования различных органов чувств, присоединяется заключение, сделанное на основе полученной информации.

На начальном этапе изучения японского языка происходит знакомство студентов с грамматической конструкцией *со:* (1) *со* связкой *дэсу*, понимание и использование этой конструкции не вызывает трудности у студентов.

Служебное слово *со:* со связкой *дэсу* указывает на то, что передаваемое содержание основано на информации, полученной с чужих слов. По сути дела, образуется ППК, в которой служебное слово *со:* со связкой в форме непредшественного времени используется в позиции сказуемого главной предикативной единицы (ГПЕ).

Пример 1. 日本の南では桜の花が四月に咲くそうです。 *Нихон-но минами-дэ ва сакура-но хана-га сигацу-ни саку со:дэсу.* «Говорят, что на юге Японии сакура цветет в апреле».

В предложении чаще всего четко указан источник информации, для этого используются послелог *ни ёру то*, *ни ёттэ* «на основании» или падежный показатель *дэ (ва)*.

Пример 2. 警察の発表では、交通事故がだんだん減ってきたそうです。 *Кэйсацу-но ханпё:-дэ ва, ко:цу:дзико-га дандан хэттэ кита со: дэсу.* «В сообщении полиции говорится, что дорожные аварии постепенно сократились».

Позже вводится еще одна конструкция с цитационным союзом *то* и глаголом *иу* «говорить», которая также не вызывает затруднений у студентов. Данная конструкция является полисемантической и обладает широкой областью использования, а именно: цитирование, введение эвфемизма, передача смысла другими словами, пересказ сообщения и др. [17].

Пример 3. 本によると、日本人が現在のように肉を多く食べるようになったのは、明治時代に入ってからだという。 *Хон ни ёру то, нихондзин-га гэндзай-но ё:ни нику-о ооку табэру ё:ни натта но ва, Мэйдзи дзидай-ни хайттэ кара да то иу.*

«Согласно книгам, (передают что) японцы стали есть много мяса так, как сейчас, с началом эпохи Мэйдзи».

На среднем этапе обучения вводятся синонимичные конструкции *то иу кото да*, *то но кото да*, *то иварэтэ иру* с цитационным союзом *то*. Данные конструкции используются в более официальной обстановке по сравнению с другими ранее приведенными.

Пример 4. ニュースによると、今年の冬はあまり寒くならないということだ / とのことだ / と言われている。 *Ню:су ни ёру то, котоси-но фую ва амари самуку наранай то иу кото да / то но кото да / то иварэтэ иру*. «Согласно новостям, зима в этом году будет не очень холодной».

Конструкция *то иу кото да* является полисемантической, она имеет несколько значений: объяснение значения словосочетания и интерпретация ситуации; предположение или вывод, сделанный на основе ситуации, о которой сообщил говорящий (Пример 5); передача информации с чужих слов (Пример 6) .

Пример 5. 電車がストライキをするということは、明日は学校が休みになるということだ。 *Дэнся-га суторайки-о суру то иу кото ва, асита ва гакко:-га ясуми-ни нару кото да*. «То, что бастуют железнодорожники, означает, что завтра у школ будет выходной».

Пример 6. 山田さんは、近く会社をやめて留学するということだ。 *Ямада сан ва, тикаку кайся-о ямэтэ рю:гаку суру то иу кото да*. «Говорят, что господин Ямада в ближайшее время прекратит работать в фирме и поедет учиться за границу».

В предложениях с данными конструкциями также указывается источник информации, причем этот источник может быть описан частью ППК. Источник информации приведен в начале ППК (Пример 7).

Пример 7. 前に本で読んだのだが、固いコンクリートの上ばかり遊ぶのは、子供たちの足によくないということだ。 *Маз-ни хон-дэ ёнда но да га, катай конкури:то-но уэ-дэ бакари асобу но ва, кодомотати-но аси-ни ёку най то иу кото да*. «Я ранее

читал в книгах, гулять только по твердому бетону плохо для детских ног».

Существует еще одна конструкция *тока иу кото да* со значением «не точно, но может быть, я слышал, что».

Пример 8. 隣の娘さんは来月結婚式を挙げるとかということだ。
Тонари-но мусумэ сан ва райгэцу кэкконсики-о агэру тока то иу кото да. «Не точно, но я слышал, что соседская девушка в следующем месяце выходит замуж».

Конструкция *тока дэ* передает значение «я слышал от кого-то причину происходящего, произошедшего».

Пример 9. 途中で事故があったとかで彼は一時間ほど遅刻してきた。
Тотю:дэ дзико-га атта тока дэ, карэ ва ити дзикан ходо тикоку ситэ кита. «Слышал, что по дороге произошла авария, (поэтому) он опоздал примерно на час».

На начальном уровне также вводится конструкция с маркером *сисо*: (2), которая передает значение о том, что ситуация основана на визуальной информации.

Пример 10. あの人 は 寂しそうです。 *Анохито ва сабисисо: дэсу.* «Тому человеку, похоже, стыдно» (субъект передает свое впечатление от эмоционального состояния другого человека на основе увиденного).

Прилагательное с маркером *со*: может использоваться в качестве определения к существительному (с показателем -*на*) и к глаголу (с показателем -*ни*).

Пример 11. おいしそうなケーキが並んでいる。 *Оисисо:на кэ:ки-га нарандэ иру.* «Вкусные (на вид) пирожные стоят в ряд» (субъект передает свое впечатление от увиденного).

У русскоязычных студентов использование конструкций с маркером *со*: (2) изначально вызывает затруднение. В русском языке, как правило, впечатление от увиденного или оценка эмоционального состояния другого человека передается непосредственно, без показателей неуверенности, таких как, «мне кажется», «по-видимому» и др. В некоторых случаях наоборот используется долженствование: ему, должно быть, стыдно.

Далее рассмотрим использование конструкции с маркером *ё*:. Конструкция может выражать предположение, основанное как на объективном, так и на субъективном основании.

Пример 12. (Ситуация: человек ест рыбу.) *変な匂いがする。腐っているようだよ。Хэнна ниой-га суру. Кусаттэ иру ё: да ё.* «Станный запах. Похоже, протухла». Предположение сделано на основе непосредственного физического ощущения, в данном случае, обоняния.

Пример 13. *どうも風をひいたようだ。熱もあるし、のども痛い。До:мо кадзэ-о хийта ё:да. Нэцу мо ару си, нодо мо итай.* «Похоже, я простыл. И температура есть, и горло болит». Предположение сделано на основе нескольких непосредственных физических ощущениях.

Пример 14. *窓の外にだれかいるようだが...。Мадо-но сото-ни дарэ ка иру ё: да га...* «Похоже, за окном кто-то есть, но...». Предположение сделано на основе интуитивного восприятия ситуации (на взгляд непонятно и не то, чтобы слышал или видел, но почему-то чувствую, что это так).

Пример 15. *暗くてよく見えないけど、外、雨が降っているようだね。Куракутэ ёку мизнай кэдо, сото, амэ-га футтэ иру ё: да нэ.* «Темно, хорошо не видно, но, похоже, на улице идет дождь». Предположение сделано на основе визуального наблюдения.

Пример 16. *猫の声だな。ドアの外に猫がいるようだ。Нэко-но коэ да на. Доа-но сото-ни нэко-га иру ё: да.* «Кошка мяукает. Похоже, за дверью кошка». Предположение сделано на основе слуха.

Далее рассмотрим использование маркера *расий*. Маркер *расий* используется в предложениях, в которых делается заключение на основе различных каналов поступления информации. При этом источник информации может быть указан в предложении, а может быть опущен. Тем не менее, вторая часть ППК выражает высокую степень достоверности происходящего события. Основанием для подобного заключения со стороны говорящего является информация,

поступившая со стороны, или возможность наблюдения данной ситуации, что в целом является объективной информацией. Маркер *расий* не используется, если в предложении есть подлежащее, выраженное местоимением первого лица [2, с. 419].

Пример 17. 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.* «Похоже, старший брат плохо сдал экзамен, вернувшись домой, он заперся в комнате». Вывод, сделанный о том, что брат плохо сдал экзамен, основывается на том факте, что он заперся в комнате, после возвращения домой.

Еще один случай использования маркера *расий*, когда поступающая информация не имеет к слушающему отношения и ему неинтересна.

Пример 18. А: 山田くん結婚するそうだよ。*Ямада кун кэккон суру со: да ё.* «Говорят, что Ямада-кун женится».

В: ああ、そうらしいね。*Аа, со: расий нэ.* «Аа, вот как».

Следует обратить внимание студентов на различие в значении, на первый взгляд, синонимичных конструкций.

Рассмотрим далее значение конструкций с различными маркерами.

Сравнение конструкций с маркерами *расий* и *ё:*.

Пример 19. 私、どうやら風を引いたようです。少し熱があります。*Ватаси, до:яра кадзэ-о хийта ё: дэсу. Сукоси нэцу-га аримасу.* «У меня, по всей видимости, простуда. Есть небольшая температура». Происходит самооценка, субъект основывает свое состояние на основе физических ощущений.

Пример 20. どうも田中さんは熱があるらしい。顔が赤い。*До:мо Танака-сан ва нэцу-га ару расий. Као-га акай.* «Похоже, у господина Танака температура. Лицо красное». Оценка происходит с точки зрения говорящего о другом человеке, может быть, при непосредственном общении.

Существует еще одно отличие, в конструкциях с маркером *расий* заключение основано на объективном основании, с маркером *ё*: предположение может быть основано как на объективном, так и на субъективном основании.

Пример 21. 私にも非があるらしい。 *Ватаси-ни мо хи-га ару расий*. «Похоже, по отношению и ко мне допущена ошибка (несправедливость)». Основанием для заключения является пересказ слышанного, кто-то говорил, что по отношению ко мне допустили ошибку.

Пример 22. 私にも非があるようだ。 *Ватаси-ни мо хи-га ару ё:да*. «Похоже, по отношению и ко мне допущена ошибка (несправедливость)». Основанием для предположения является моя собственная уверенность, субъективная оценка.

Сравнение конструкций с маркерами *расий* и *со*:.

Пример 23. 電気がついていない。田中くん、どうも留守らしい。 *Дэнки-га цуйтэ инай. Танака кун, до:мо русу расий*. «Света нет. Похоже, Танака отсутствует». Заключение основано на конкретной ситуации: отсутствует свет.

Пример 24. テレビニュースによると、新宿でまた家事があったそうです。 *Тэрэби ню:су ни ёру то, Синдзюку-дэ мата кадзи-га атта со: дэсу*. «В телевизионных новостях передали, что в Синдзюку опять был пожар». Передача информации с указанием источника этой информации.

Сравнение конструкций с маркерами *со*: (1) и *ё*:.

Пример 25. Вさんは日本語がわからないようだ。 *В сан ва нихонго-га вакаранай со: да*. «Говорят, что господин В не понимает японского языка». (Я (субъект речи) слышал это от А).

Пример. 26. どうも Вさんは日本語がわからないようだ。 *До:мо В сан ва нихонго-га вакарай ё: да*. «Похоже, господин В не понимает японского языка». (Предположение, основано на конкретной ситуации, например, я (субъект речи) видел, как А только что обратился к В).

Маркер *митай* имеет значение предположения, основанного на зрительной, слуховой, обонятельной

информации, т.е. на той информации, которую он сам непосредственно получил.

Маркер *митай* используется в устной речи и является разговорным вариантом *э*: [17, с. 1138].

Пример 27. 山田さんは甘いものが嫌いみたいだ。 *Ямада сан ва амай моно-га кирай митай да*. «Похоже, господин Ямада не любит сладкое». Например, субъект речи обедает вместе с господином Танака и видит, что тот не ест сладкое.

Сравнение конструкций с маркерами *расий*, *митай*, (*суру*) *со*: и (*си*)*со*:.

В конструкции с маркером *расий* говорящий делает предположение на основе косвенной информации, которую он от кого-то слышал.

Пример 28. 山下さんは今日来ないらしいですね。 *Ямасита сан ва кё: конай расий дэсу нэ*. «Похоже, господин Ямасита сегодня не придет» (я так думаю, потому что так говорят другие).

В конструкции с маркером *митай* говорящий делает предположение на основе оценки непосредственной ситуации.

Пример 29. 山下さんは今日来ないみたいですね。 *Ямасита сан ва кё: конай митай дэсу нэ*. «Похоже, господин Ямасита сегодня не придет» (потому что уже поздно).

В конструкции с маркером (*суру*) *со*: говорящий делает предположение на основе того, что так сказал субъект, выраженный подлежащим в предложении.

Пример 30. 山下さんは今日来ないそうですね。 *Ямасита сан ва кё: конай со: дэсу нэ*. «Похоже, господин Ямасита сегодня не придет» (потому что сам Ямасита сказал, что он не придет).

Если заключение основано на непосредственном визуальном наблюдении, в этом случае конструкция с маркером *митай* не используется, используется маркер (*си*) *со*: (2).

Пример 31. А: これ、新しく買った携帯電話です。 *Корэ, атарасику катта кэйтай дэнва дэсу*. «Это новый купленный мобильный телефон».

В: 便利そうですね。 *Бэнрисо: дэсу нэ*. «Похоже, удобный».

Итак, мы рассмотрели маркеры эвиденциальности и можем обобщить этапы знакомства с ними студентов на занятиях по японскому языку.

1. Объяснить, что такое категория эвиденциальности, и значения, которые она выражает.
2. Познакомить студентов со способами выражения эвиденциальности. На начальном этапе – с маркерами (*суру*) *со:* (1), (*си*) *со:* (2), *ё:*, *расий*, *митай*, на более продвинутом этапе – с маркерами *то иу*, *то иу кото да*, *то но кото да*, *то иварэтэ иру*, использующимися с цитационным союзом *то*.
3. Объяснить каналы получения информации, с которыми связан определенный маркер.
4. Некоторые конструкции не вызывают у студентов непонимания в значении и использовании. Некоторые, напротив, вызывают такое непонимание. Следует обратить на это внимание и выполнять со студентами упражнения с большим количеством примеров.
5. Объяснить различие между значениями, которые передаются с помощью различных маркеров, а также нюансы значений, передаваемые с помощью, на первый взгляд, синонимичных конструкций.
6. Сделать упражнения, сравнивая значения, передаваемые в предложениях с маркерами эвиденциальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В. М. Эвиденциальность в современном японском языке // Эвиденциальность в языках Европы и Азии. В. С. Храковский (ред.) – СПб.: Наука 2007. – С. 552–574.

2. Алпатов В. М., Аркадьев П. М., Подлесская В. И. Теоретическая грамматика японского языка. – М.: Наталис. – 2008.
3. Головнин И. В. Грамматика современного японского языка. – М.: МГУ, 1986.
4. Козинцева Н. А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа) // Вопросы языкознания. – 1994. – Вып. 3. – С. 92–104.
5. Лаврентьев Б. П. Практическая грамматика японского языка. – М.: Живой язык, 2002.
6. Холодович А. А. Очерки по строю японского языка. Автореф. дисс.... докт. филол.н. Л., 1949.
7. Шмелева Т. В. Модус и средства его выражения в высказывании // Идеографические аспекты русской грамматики. – М.: МГУ, 1988. – С. 168–202.
8. Эвиденциальность в языках Европы и Азии / под ред. В. С. Храковского. – М.: Наука, 2007.
9. Якобсон Р. О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя / отв. ред. Б. А. Успенский; сост. О. Г. Ревзина. – М.: Наука, 1972. – С. 95–112.
10. Aoki Haruo. Evidentials in Japanese // Evidentiality: the linguistic coding of epistemology. W. Chafe, J. Nicolas (eds). – Norwood: Ablex, 1986. – P. 223–238.
11. Evidentiality: the linguistic coding of epistemology // W. Chafe. J. Nichols (eds.). – Norwood: Ablex, 1986.
12. Морияма Такуро. Нинсики-но му:до то соно сю:хэн – Нинсикитэки му:до-но кэйсики-о мэгуттэ // Нихонго-но модарити (Модальность осознания и ее окружение – Формы наклонения модальности // Модальность в японском языке). – Куросио сюппан, 1989.
13. Нихонго-но модарити. Модальность в японском языке. – Куросио сюппан. – 1989.
14. Нитта Ёсиро. Гэндай нихонго-но модарити-но тайкэй то ко:дзо: // Нихонго-но модарити (Система и структура модальности в современном японском языке // Модальность в японском языке). – Куросио сюппан, 1989.

15. Руководство для преподавателей. Средний уровень японского языка. Син нихонго-но тю:кю:. Кё:си ё: сидо:сё. – AOTS, 2002.
16. Словарь моделей предложений японского языка. Нихонго бункэй дзитэн. – Курошио сюппан, 1998.
17. Словарь синонимов японского языка. Руйго рэйкай дзитэн. – Сёгакукан, 1994.
18. Тэрамура Хидэо. Нихонго-но синтаксису то ими (Японский синтаксис и значение). – Курошио сюппан, 1984.

**Специфика использования *анимэ* и *манга* в
межкультурном подходе**

На сегодняшний день не вызывает сомнений то, что язык и культура страны изучаемого языка должны изучаться неразрывно. В данной статье мы обратимся к процессу реализации межкультурного подхода, как одного из основополагающих в современном языковом образовании, направленного на формирование вторичной языковой личности, готовой к диалогу культур. В отечественной лингводидактике данный подход изучался многими учеными, среди которых Г. В. Елизарова [8], А. П. Садохин [14], Е. Г. Тарева [15] и др. Применительно к преподаванию восточного языка, межкультурное образование освещено в работах Т. Л. Гурулевой [5, 6], А. В. Деркача [7] и др.

Усвоить модель культуры, естественную речь, которая также важна для межкультурного общения [4] в образовательном процессе можно через произведения данной культуры [3, с. 20]. Для преподавания японского языка характерными аутентичными художественными произведениями являются *анимэ* и *манга*. О приемах работы с *аниме* и *манга* писали Е. С. Авдеева [1], А. В. Полякова [13], однако остается открытым вопрос, как эффективно использовать их в межкультурном образовании? Для решения этой проблемы в данной статье мы кратко охарактеризуем межкультурный подход, рассмотрим, как использование *анимэ* и *манга* могло бы способствовать формированию навыков и развитию умений, которыми определяется сформированная межкультурная компетенция и выделим некоторые специфические особенности использования *анимэ* и *манга*.

Межкультурный подход подразумевает познание и учет ценностных и культурных универсалий, культурно-

связанного соизучения родного и иностранного языков [8, с. 11]. Культурные универсалии – понятия, выражающие те черты культурных явлений, которые встречаются в любых культурах [10]. Это такие явления, как, например, концепты «друг» и «враг», «смех», «плач» и т. д. В каждом языке и культуре они воспринимаются по-разному, в межкультурном подходе необходимо их сопоставление, анализ как в иностранном, так и в родном языке.

Культурные универсалии довольно часто используются исследователями в качестве параметров сопоставления культур. Так, Т. Л. Гурулева отмечает, что учеными предлагаются разные системы культурных универсалий: теория высоко- и низкоконтекстуальных культур Э. Холла, теория культурных измерений Г. Хофштеде, система культурных универсалий Р. McNulty & L. C. Buckley, система культурных универсалий А. П. Садохина и др. [5, с. 38–39]. Однако восточные языки, в силу их специфичности требуют при сопоставительном анализе применения гораздо более разветвленных систем культурных универсалий. Например, автор осуществила сопоставление китайской, российской и западной культур на основе 22 культурных универсалий [5, с. 55–61].

В. Г. Апальков и П. В. Сысоев выделяют принцип культурной оппозиции. По мнению ученых, истинное изучение и сопоставление культур возможно только при их «конфликте» – той точке, где отличаются ценности и нормы различных культур [2]. Е. Г. Тарева отмечает, что в межкультурном подходе очень важно культурное равноправие, так как «при изучении иностранного языка и присвоении особенностей чужого поведения обучающийся расширяет свою картину мира в двух направлениях» [15, с. 310].

По мнению ученого, важен также высокий уровень эмпатии, управляемости психологическим фоном, осознанности, необходимой при гармоничном «принятии

инокультурных особенностей восприятия, мышления, суждения и образа действия» [15, с. 311] и встраивании новых знаний в собственную картину мира.

Эти и многие другие принципы задают вектор формирования межкультурной компетенции, которая является целью реализации межкультурного подхода. А. П. Садохин определяет ее как «комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [14, с. 211]. Другие исследователи, подчеркивая коммуникативный характер этой компетенции, называют ее межкультурной коммуникативной компетенцией и определяют ее, например, как «комплексную способность использования иных языкового и культурного кодов в процессе межкультурной коммуникации» [11, с. 10].

Сформированная межкультурная компетенция, в свою очередь, характеризуется комплексом знаний, навыков и умений, их система описана в учебном пособии «Методика межкультурного иноязычного образования в вузе» [2]. Далее мы рассмотрим те из них, на формирование и развитие которых могут оказать влияние *анимэ* и *манга*, конкретизируем особенности этого влияния.

Анимэ и *манга* благодаря повышенному контексту дискурса, высокому разнообразию сюжетов и жанров, типажей, особенностей речи и поведения персонажей (от профессоров до бандитов) могут обеспечивать предметные знания, знание лексико-грамматических структур, необходимых для реализации коммуникации, метаязыковые знания, культуроведческие знания, необходимые для формирования межкультурной компетенции. При этом для наиболее эффективного изучения аутентичных материалов

должны также учитываться и метапредметные, общеучебные знания, обеспечивающие дальнейшее самостоятельное эффективное добывание знаний. Практика показывает, что студенты нередко самостоятельно читают *манга* и смотрят *анимэ*. Из-за обилия *якувари-го* (ролевого языка, присущего различным типажам персонажей в зависимости от пола, возраста, социального положения, т. п. [9]), стилистических преувеличений, которые студенты могут не определить как разговорные или даже грубые и их неуместно употребить в межкультурном диалоге, преподавателю следует быть особенно внимательными и обеспечить студентов знаниями о такого рода опасностях, навыками «фильтрации» актуального и полезного материала.

Сами по себе *анимэ* и *манга* оказывать влияние на формирование навыков и умений, к сожалению, не могут. Однако они являются трансляторами культурного опыта и иллюстрируют различные ситуации, возникающие в японском обществе [16, с. 96], могут стать основой использования межкультурных методов формирования межкультурной коммуникативной компетенции, базирующимися на косвенном участии носителя языка в учебном процессе – методов анализа аутентичных письменных текстов и анализа видеофайлов [6]. Тем самым повышается роль преподавателя как организатора учебного процесса, поскольку на основе проведенного анализа можно выполнять дополнительные задания, организовывать дискуссий, решать кейсы, проводить ролевые игры, т. п.

На наш взгляд, базирясь на *анимэ* и *манга*, наиболее эффективно можно сформировать умения восприятия фактов иной культуры (интерпретация и оценка фактов, сравнение фактов), умение раскрывать значения понятий и действий в межкультурной ситуации, умение активно действовать в межкультурной ситуации.

Умения интерпретации и оценки фактов иной культуры тесно связаны с культуроведческими знаниями и навыками

видеть культурно-маркированные элементы в аутентичном материале. В *анимэ* и *манга* ярко выражены элементы концептосферы японской культуры, такие как, например, концепты верности, войны, детства, дружбы и т. д. Анализ таких явлений может впоследствии позволить студентам сопоставлять данные концепты со сходными в собственной культуре, глубже осознать особенности как личности японцев, так и собственной личности. При этом отметим, что персонажи глубоко проработанных *анимэ* и *манга* обладают как общими характеристиками, национальными и входящими в амплуа, например, комического персонажа или персонажа-школьного отличника, так и индивидуальными, определяющими особенности личности.

С. Нейпир выделяет «безнациональный» аспект *анимэ*, так как в нереальном пространстве автор дает волю собственному сознанию [12]. Но при этом отметим, что это сознание все-таки принадлежит японцу, который, не отдавая себе в этом отчета, все равно вкладывает в материал национально-специфические смыслы. Тем интереснее, тем сложнее становится их анализ на занятиях по иностранному языку.

Культура Японии отличается завуалированностью, иносказательностью, потому формирование умений раскрывать значения понятий и действий в межкультурной ситуации приобретает особую актуальность. Важно обращать большее внимание на такие *анимэ* и *манга*, где действие происходит в Японии среди японцев, а не в фантазийном мире, или реалиях, приближенных к Западу. В таких произведениях наиболее достоверно и наглядно отображаются традиции, особенности поведения японцев в различных социальных условиях, ситуации общения на разных уровнях вежливости и т. п. Формирование вышеприведенных умений может проходить в контексте трактовки поведения персонажей и предположений ответных

вербальных и невербальных реакций, уместных, если бы студент попал в подобную межкультурную ситуацию.

Как мы упоминали выше, у применения *анимэ* и *манга* на занятиях по японскому языку и при самостоятельном изучении есть как достоинства, так и недостатки, специфические сложности, которые могут повлиять на формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Это *якувари-го*, преувеличенное отображение эмоций, стилистически гиперболизированное поведение (например, шутки в не совсем уместных ситуациях, драчливость, *кавайи* – преувеличенная миловидность, т. п.).

Учитывая эти факты, при использовании *анимэ* и *манга* на занятиях по японскому языку мы предлагаем обращать особое внимание на формирование навыков критического мышления, чтобы в дальнейшем студенты могли понимать, актуальность каких языковых конструкций стоит проверить, и какого поведения следует избегать. Такие условия также подтверждают важность внимательного отбора и организации *анимэ* и *манга* перед занятием и на занятии по японскому языку, модерацию деятельности студентов по анализу и интерпретации материала.

Заключая вышесказанное, мы приходим к выводу, что *анимэ* и *манга* имеют ярко выраженное своеобразие при использовании в межкультурном подходе изучения японского языка. Это выражается в особенностях процесса формирования знаний, навыков и умений на их основе; в специфических сложностях применений и акцентах при учете этих сложностей. В дальнейшем нам кажется необходимым углубить изучение методически ценных качеств *анимэ* и *манга* в межкультурном подходе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Е. С. Манга на уроках японского языка // Иностранные языки в школе. – 2006. – №7. – С. 38–42.

2. Апальков В. Г., Сысоев П. В. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Вестник ТГУ, 2008. – №7. –URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-principy-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetentsii-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 09.03.2022).
3. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Тарева Е. Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учебное пособие [под общ. ред. А. Л. Бердичевского] – М.: ФЛИНТА, 2019. – 368 с.
4. Голубева В. Е. Понятие 自然な日本語 в японской лингводидактике // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: «Ключ-С», 2018. – Вып. 17. – С. 45–56.
5. Гурулева Т. Л. Китайская языковая личность: характеристика речевого портрета и его сопоставительный анализ: монография. – М.: Издательский дом ВКН, 2019. – 160 с.
6. Гурулева Т. Л. Теория обучения китайскому языку и переводу (в языковой паре китайский – русский). Межкультурная лингводидактика: монография. – М.: Издательский дом ВКН, 2019. – 444 с.
7. Деркач А. В. Формирование профессиональной компетенции межкультурного общения на японском языке: монография. – М.: Знание-М, 2021. – 116 с.
8. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2001. – 38 с.
9. Кинсуй Сатоси (2003) Ва:тяру нихонго: якувари-го-но надзо. (Виртуальный японский: загадка ролевого языка) – Токио: Иванами сётэн, 2003. – 225 с.

10. Культура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/culturology-dictionary/fc/slovar-202-6.htm#zag-627>. – Дата доступа: 12.04.2022.
11. Методика обучения китайскому языку и переводу в полипарадигмальной интерпретации современных педагогических исследований: коллективная монография / под общ. ред. Т. Л. Гурулевой. – М.: Издательский дом ВКН, 2021. – 240 с.
12. Нейпир С. От «Акиры» до «Ходячего замка». Как японская анимация перевернула мировой кинематограф [перевод с английского А. Усачевой]. – М.: Эксмо, 2022. – 464 с.
13. Полякова А. В. Учитывание интересов современной молодежи в процессе обучения говорению на японском языке в вузе // Иностранные языки в школе. – 2012. – №10. – С. 60–64.
14. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Альфа-М Инфра-М, 2009. – 288 с.
15. Тарева Е. Г. Система культуросообразных подходов в обучении иностранному языку // Язык и культура. – Томск, 2017. – № 40. – С. 302–320.
16. Федянина В. А., Мизгулина М. Н. Деркач А. В. Проектирование языкового портфеля для изучающих японский язык (уровни А1 и А2) // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 4(44). – С. 92–100.

「漢字マップポスターコンペティション」における 21 世紀型スキルの養成

1. はじめに

日本語での交流や日本文化への理解を深める場を提供する目的で、2006 年からマレーシアのクアラルンプールでは日本語フェスティバル (JLfest) が実施されている。そこで提供されるさまざまな体験活動の一つとして、関が 2018 年に漢字マップのワークショップを行った (関 2019) ことが契機となり、2019 年に同フェスティバルのオリジナルの「漢字マップポスター」コンペティションをリーが企画実施した (関・本土・リー 2020)。2020 年は新型コロナウイルスの影響で開催が中止となり、2021 年にオンラインで開催された。本稿では、対面式の 2019 年とオンライン式の 2021 年の漢字マップポスターコンペティションの実践報告を、おもに 21 世紀型スキルの養成という観点から行う。

2. 日本語フェスティバル (JLfest) の目的

JLfest の目的は①体験活動を通して日本文化や日本語への興味・理解を深めること②21 世紀型スキルの育成とともに、文化理解や言語の熟建度を高めること③日本語を学ぶメリットの意識向上をはかること④インターアクションやネットワークを通して、学習意欲を高めること、の 4 つである。

3. 漢字マップポスターコンペティションの目的

漢字マップポスターコンペティションの目的は①マインドマップやストーリーテリングを通して漢字への興味を高めること②情報の探し方や整理の仕方、時間管理や他の人との協働スキルなども学んでもらうこと、である。本稿では 21 世紀型スキルにかかわる②を中心に見ていくことにする。

4. 実施

4.1 手順

このコンペティションは、2 人 1 組の参加チームが、主催側が提示した漢字のポスターを時間内に作製するというものである。コンペ

ティションの詳細は JLfest のホームページを参照されたい¹。2019 年は、実施会場で 2 時間以内に紙のポスターを作製、2021 年のオンライン実施では、家で 3 週間以内にデジタルポスターを作製して提出するという方法で行った。また、多くの参加者に漢字マップを知ってもらうため、2021 年には事前ワークショップを行った。

2019 年は 24 チーム、2021 年は 28 チームが参加した。募集者の年齢制限は設けていなかったが、両年ともに参加したのは中等教育の生徒たちのみであった。

コンペティションの漢字は、ホームページ上に掲載したコンペティション資料の漢字リストの中から主催者が指定した。2019 年には「日」を、2021 年には参加者がどちらか1つを選択できるよう「水」と「火」を指定した。2021 年の参加チーム 28 チーム中、16 チームが「水」、11 チームが「火」を選んだ。残り 1 チームは違う漢字を選んだため、失格になった。

4.2 審査

審査は 2019 年、2021 年ともに 2 段階で行った。2019 年の第一審査は、会場ですべての作品を審査員（日本語教師）3 名に平等に分け、各審査員がその中から上位 3 点を選び、合計 9 点を第二審査に進め 3 名で協議した。

2020 年の第一審査は、コンペティションの運営チームの大学生が上位 12 点を選んだ。第二審査では審査員 4 名（日本語教師）がその 12 点を事前に個別審査し、コンペティション当日に参加チームによる口頭での説明や審査員からの質問への答えによって点数の調整を行った。ただし、この口頭での説明の優劣は審査の対象にはしていない。あくまでも審査対象はポスターである。

2019 年と 2021 年との大きな違いは、2021 年では第一審査の審査員が大学生だという点である。つまり学習者の目線も審査に加わったということが言える。

¹ JLfest のホームページは <https://www.jlfest.my/> 2021 年の漢字マップポスターコンペティションは <https://www.jlfest.my/memories-competitions> を参照のこと。

審査基準は 2019 年と 2021 年とでは異なった。第一審査において、2019 年はマップの魅力や漢字の理解について審査したが、2021 年はマップの情報の豊かさとポスター全体のインパクトを評価した。第二審査では、2019 年と 2021 年の評価内容はほぼ同じだが、2019 年の審査員からのフィードバックを受けて 2021 年は 2019 年よりも細かい客観的な評価項目を設けた。それが次に示す表 1 である。

表 1 審査表 (Lee・関 2022:95)

ポスター全体			内容						ストーリー
			分類			取り上げた例			
魅力的	明解さ	教育的価値	正しさ	適当さ	豊かさ	正しさ	適当さ	豊かさ	
10点	10点	10点	10点	10点	10点	10点	10点	10点	10点
・ 美しさ ・ デザイン ・ カラー ・ フォント	・ 分かりやすい ・ 関連性		1～2点: 足りない 3～4点: まあまあ 5～6点: 普通 7～8点: よい 9～10点: 期待以上						・ どんなストーリー ・ 情報の連携 ・ 個人のエピソード

2021 年では、ポスター全体、内容、ストーリーの 3 分野に評価を分け、さらにポスター全体の分野では「魅力的」「明解さ」「教育的価値」という項目で審査した。内容の分野では「漢字の分類」と「取り上げた例」のそれぞれについて「正しさ」「適当さ」「豊かさ」という項目で審査した。最後のストーリーについては、ポスターに載せたすべての情報やイラストなどがどのようなストーリーでつながっているかの審査である。

5. 優秀作品

2019 年と 2021 年の優秀作品が図 1 と図 2 である²。

² 2021 年の優秀作品の講評についても JLfest のホームページを参照のこと。

6.1 参加者へのアンケート結果の分析

6.1.1 どうやってパートナーを選んだか

参加者がどのようにパートナーを選んだかという点からみると、2019 年は担任の教師に指名されてペアを組んだ人たちが多くいたのに対し、2021 年では、参加者自身が相手を見つけている。コロナ禍のオンライン実施が功を奏し、自主的に参加している点が大きな違いである。相手を見つけるためにはコミュニケーションも必要となる。また、チームワークという点からもこの意味は大きい。

6.1.2 どうやってコンペティションを準備したか

2019 年、2021 年ともに「他者と相談」したり「インターネットでリサーチ」したり「先生に聞く」などして準備している。しかし、2021 年はオンラインということもあり、教師に聞くといっても、最後のチェックだけを教師に依頼するなど、ほとんど参加者同士で問題解決していたようである。また、教師も聞かれたことに答えるのではなく、参加者にヒントを出して参加者自身に考えさせる方法をとるなどの工夫もみられた。

6.1.3 何が大変だったか

2019 年と 2021 年とで大きく違ったのが、2021 年ではパートナーとの調整という点である。コロナ禍で学校に通えず、家からオンラインや電話で授業を受けていた参加者たちは、互いに会うことが叶わなかった。そのため、相談や作業だけでなく、見つけた情報やストーリー作りなどのポスターの内容についての話し合いにも手間や時間がかかり、時間管理やコミュニケーションスキルが必要となった。

6.1.4 コンペティションに参加して得たものは

この問いに対しては 2019 年しか聞いていないが、「友情」「チームワーク」「協働」という回答が得られた。おそらくオンライン式でも同じような回答が得られたのではないかと推測する。「協働」は 21 世紀型スキルの中の大事なスキルである。

6.2 審査員へのアンケート結果の分析

2019 年の審査員と 2021 年の第二審査の審査員に作品への感想を尋ねたところ、2019 年はクリエイティブだが批判的思考力が足りなかったという意見が得られた。2021 年では、漢字の意味をよく考えて視覚的に表現できていた、漢字の分類のしかたが面白い、スト

ーリーがわかるといった意見が出、批判的思考や分析と言った 21 世紀型スキルに関わる考え方がよくできていたことを評価している。これは、2019 年では指定された漢字を見てから完成するまでに 2 時間しかなかったのに対し、2021 年では 3 週間の時間的余裕があったことにも起因するのかもしれない。

6.3 参加者の担当教師からのフィードバックの分析

2019 年の参加者の担当教師とは口頭でインフォーマルな個別ヒアリングを行った。その結果と、2021 年の決勝チームの担当教師とのインタビュー結果をみると、どちらの年も漢字に対する関心や学習意欲が高まったことや課題解決に向けて自律的に臨んでいたことを評価している。

2021 年の審査員からのフィードバックについてはさらに詳しい分析を行った。手順は次のとおりである。コンペティション後に、決勝チームの担当教師 7 名との合同インタビューを行い、漢字マップポスターコンペティションが教師の目から見て教育的意義があると思うか、また、参加者の様子がどのようであったかを一人ずつ語ってもらった話を文字起こしし、SCAT (Steps for coding and theorization) という方法で分析した(大谷 2011)。その結果得られたストーリーラインから抽出した重要な概念を以下に挙げる。

＜活動中の参加者に関するもの＞

- ・生徒主導のプロジェクト
- ・必要に応じた人的リソースとしての教師の利用
- ・仲間の協力を得る社会的ストラテジーの駆使
- ・適切な情報の見極め
- ・コンテストを意識したわかりやすさの視点
- ・創意工夫
- ・ストーリー性を加味しながらの創造的作製
- ・課題解決型
- ・協働学習
- ・学ぶ楽しさの体験
- ・適切な問いかけのコーチングによる生徒の思索の積み重ね

＜参加者の行動の変容に関するもの＞

- ・漢字(水、火)に関する知識の向上
- ・漢字のもつ多様な情報に目を向けた学習
- ・既習漢字であっても新たな学び
- ・漢字学習への動機づけ
- ・「どうして?」という疑問から始まる新たな学び方
- ・情報リテラシー
- ・ICTリテラシー
- ・体験後の自己評価
- ・能動的な参加態度
- ・クラスコミュニティを巻き込む働きかけ

これらの概念の中で、21世紀型スキルと対応するものを図3に示した。これを見ると、漢字マップポスターコンペティションは、21世紀型スキルのうち、思考の方法、働く方法、働くためのツールに関するスキルの3つを養成するのには向いているようだということがわかる。

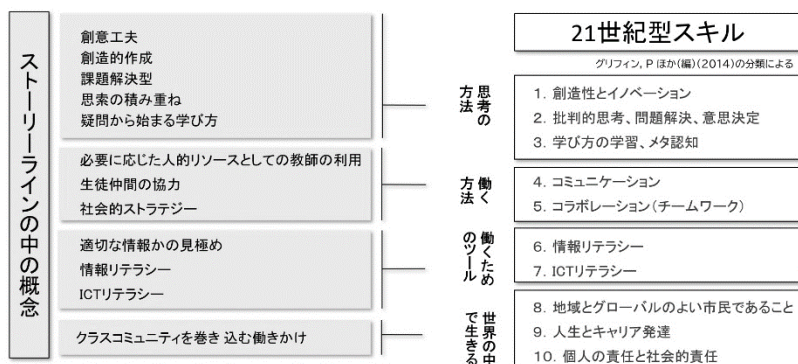


図3 ストーリーラインの中の概念と21世紀型スキルとの対応
(Lee・関 2022:99)

7. まとめ

コンペティションについての参加者、審査員、参加者の担当教師らからのフィードバックをもとに考察した結果、このコンペティションでは、参加者に次の21世紀型スキルが養成できると言えるだろう。それは、①自律性②批判的思考力③分析力④創造性⑤情報探し⑥時間管理⑦コミュニケーションスキル⑧コラボレーション、である。

そして、これら①から⑥のスキルが、個人として養成されるだけでなく、⑦と⑧のスキルを使って、つまりチームでコミュニケーションをとりながら養われるという点が特徴的だと言える。

また、2021 年のオンライン実施でのやり方のほうが 2019 年の対面での実施のやり方より 21 世紀型スキルを養成するのに効果的だったと言える。

今回の分析で得られた結果を参考に、2022 年の日本語フェスティバルでも漢字マップポスターコンペティションを実施する予定である。マレーシア国内に限らず、広く世界中からの参加を期待したい。

参考文献

1. 大谷尚「SCAT: Steps for coding and theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』2011. -10(3), p. 155-160.
2. グリフィン, P.・マクゴー, B.・ケア, E.『21 世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』三宅なほみ(監訳) 京都: 北大路書房, 2014. 265p. Translation from the English language edition: *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* edited by Patrick Griffin, Barry McGaw, Esther Care. Springer Netherland, 2012.
3. 関麻由美「ワークショップ「漢字マップ」— 第 12 回日本語フェスティバル(クアラルンプール)での実践報告 —」『JSL 漢字学習研究会誌』2019. -11. p. 45-49.
4. 関麻由美・本土勝巳・リー, エドワード「漢字学習と創造性 — 漢字マップを通して楽しさ・意義・創造性を考える —」『言語文化教育研究学会 第 6 回年次大会 言語文化教育とクリエイティビティ(Creativity) 予稿集』2020. p. 29-34.
5. Lee, Edward・関麻由美「第 14 回日本語フェスティバル(JLfest2021)における漢字マップポスターコンペティション」『JSL 漢字学習研究会誌』2022. -14. p. 94-103.

**Опыт организации «Японского киноклуба» в ИСАА
МГУ и использования оригинальных аудиовизуальных
материалов в преподавании японского языка
на старших курсах**

В 2011–2012 гг. в ИСАА МГУ в рамках внеклассной работы кафедры японской филологии действовал «Японский киноклуб». Главной предпосылкой его создания явилась определенная односторонность учебных материалов и образовательного процесса в целом – приоритетное внимание наработке и развитию базы общественно-политической лексики. Данная особенность характеризует процесс обучения студентов не только на кафедре японской филологии ИСАА. Она прослеживается в работе и других кафедр, равно как и в работе других учебных заведений, где преподается японский язык. Без сомнения, общественно-политическая лексика необходима будущим специалистам, и ее изучению нужно уделять внимание. Однако автор глубоко убежден в том, что следует избегать ситуации, когда такая лексика становится главным предметом изучения, а остальные темы затрагиваются, что называется, вскользь. Подобное, по наблюдениям автора, нередко происходит в учебных заведениях, имеющих долгую историю преподавания, прошедших в своей работе через советский период и испытывающих определенные сложности с перестройкой образовательного процесса с учетом меняющихся реалий эпохи. В результате складывается парадоксальная ситуация, когда выпускники ВУЗов после четырех лет обучения прекрасно разбираются в сложных общественно-политических терминах, но не могут сказать: «Я поцарапал руку», или «Ешьте скорее – пока не остыло!». На данную особенность языкового образования в нашей стране в беседах с автором данной статьи указывал еще

покойный Л. А. Стрижак в 90-е годы XX века. Приходится отметить, что подход руководства востоковедных вузов к отбору учебных материалов не сильно изменился с того времени.

В ИСАА МГУ студенты выпускного курса в настоящее время не работают с преподавателями-носителями языка. Программа обучения во втором, третьем и четвёртом семестре включает использование оригинальных материалов курса 毎日の聴き取り (Аудирование на каждый день). На первом курсе студенты занимаются по учебнику начального уровня, а на втором – по учебнику среднего уровня. Это, фактически, и есть тот «багаж», с которым они переходят на старшие курсы. На третьем курсе преподаватели используют курсы ニュースで学ぶ日本語, インタビューで学ぶ日本語, а на четвертом курсе занятий по аудированию нет. Чтобы дать студентам возможность познакомиться с живым разговорным языком, не перегруженным сложными терминами, и был организован Японский кино клуб.

1. Целевая аудитория и «окно возможности»

В ИСАА МГУ было объявлено, что кино клуб организуется для студентов старших курсов: третьего и четвертого, а также для студентов магистратуры всех годов обучения. Магистранты на приглашение к участию в кино клубе не откликнулись, что вызвано, видимо, более свободным графиком учебы и отсутствием необходимости ежедневного посещения института.

В качестве оптимального «окна возможности» для мероприятий кино клуба были выбраны 6-й и 7-й семестры обучения. В самом начале третьего курса студенты располагают лишь багажом знаний, полученных на начальном этапе обучения. С другой стороны, в конце 4-го года обучения студенты заняты подготовкой к государственным экзаменам, защите дипломных работ, поиском мест для трудоустройства. Вследствие этого, особого энтузиазма по отношению к кино клубу в 8-м семестре

обучения ожидать не приходится.

2. Расписание и логистика

Поскольку киноклуб действовал в рамках внеклассной работы кафедры, расписание его встреч было составлено так, чтобы не мешать основным занятиям в Институте. Встречи клуба проходили один раз в неделю – с 16:00 до 17:30/18:00 в пятницу.

В качестве места сбора членов клуба использовалась просторная аудитория ИСАА, оборудованная компьютером, подключённым к большому экрану на стене. Звук в данной аудитории можно транслировать на индивидуальные наушники на рабочих местах студентов, однако было решено, что в этом нет необходимости, и звук транслировался через динамики компьютера. Студенты смотрели кинокартины на большом экране, а преподаватель – на экране компьютера. Для просмотра использовались оригинальные японские кинофильмы, записанные на цифровые видеодиски (DVD). Использование DVD и компьютера позволяет преподавателю в любой момент остановить воспроизведение, чтобы сделать комментарий, а затем также оперативно возобновить просмотр.

Встречи клуба проходили в формате просмотра кинофильмов с периодическими остановками воспроизведения для комментариев и разъяснений преподавателя. С объяснениями и комментариями преподавателя на полный просмотр одной кинокартины уходило по две полуторачасовых встречи.

3. Отбор видеоматериала для просмотра

Главным критерием отбора видеоматериала стала концепция «В пятницу вечером – ничего политического! Только живой разговорный японский язык в доступной для понимания форме!»

Первым фильмом, с которого киноклуб начал свою деятельность, стал «Мой сосед Тоторо» (となりのトトロ; режиссер Хаяо Миядзаки; вышел в 1988 г.). Несмотря на то,

что действие фильма происходит не в наши дни, а в 1950-е годы, мы отобрали его вследствие несложности лексики и грамматики языка. Мы стремились избежать ситуации, при которой преподаватель должен будет поминутно останавливать фильм, чтобы прокомментировать происходящее на экране и перевести реплики персонажей. Кроме того, фильм отлично знакомит зрителя с многочисленными реалиями жизни Японии в описываемую в нем эпоху и дает обширный культурологический материал.

Кроме того, были просмотрены, в частности, следующие фильмы: «Женщина из супермаркета» (スーパーの女; режиссер Дзюдзо Итами; вышел в 1996 г.). Юмористический рассказ о том, как простая домохозяйка через много лет после окончания школы встречает своего бывшего одноклассника и помогает ему коренным образом перестроить работу захудалого супермаркета, находящегося на грани банкротства и недружественного поглощения крупной розничной сетью. Данный фильм был отобран в силу того, что он изобилует диалогами. Персонажи (за исключением одной колоритной дамы) говорят на Токийском диалекте. Их речь вполне доступна пониманию старшекурсниками.

«Всегда: Закат в третьем квартале» (ALWAYS 3丁目の夕日) – шедевр Такаси Ямадзаки, поставленный по комиксу Рёхэя Сэйгана. Вышел в 2005 году. Веселая и немного грустная история о любви, мечтах о новой лучшей жизни, взаимовыручке и дружбе, разворачивающаяся на фоне повседневного послевоенного быта обычных японцев – соседей, живущих в третьем квартале (в наших понятиях – микрорайоне) некоего токийского района недалеко от строящейся Токийской телебашни. Фильм изобилует диалогами, отлично передает социокультурную канву послевоенной Японии.

«У меня могилки нет!» (お墓がない!) – комедия Такахито Хары о гордой и неуступчивой актрисе кино (роль исполняет блистательная Сима Ивасита), которая, уверившись в том, что жить ей осталось недолго, изо всех сил пытается найти место,

в котором она хотела бы упокоиться, и обустроить себе могилу. Фильм вышел в 1998 году. Несмотря на то, что он затрагивает тематику смерти, похорон и т.п., комедия смотрится очень легко – что называется, «на одном дыхании». При этом, фильм наводит и на серьезные размышления о главном и неглавном в нашей жизни. Он был отобран в силу обилия диалогов, четкости и простоты понимания речи персонажей, богатства культурологической и этнографической информации.

«Сокровенные покои – начало» (大奥～第一章 – многосерийный фильм, вышедший в 2004 году. Продюсер – Тоору Хаяси. Сюжет и фабула фильма удивительно похожи на представленный российскому зрителю значительно позже турецкий сериал «Великолепный век». Действие происходит в гареме третьего сёгуна династии Токугава – Иэмицу. Несмотря на то, что фильм представляет богатейший этнографический и культурологический материал, сложность речи персонажей, говорящих на приближенном к средневековому *Бунго* языке, привела к тому, что после двух сеансов студенты с явным сожалением вынуждены были отказаться от просмотра данного фильма и просили заменить его какой-либо другой кинокартиной – более простой для понимания. Более этот фильм не использовался в деятельности киноклуба).

4. Выводы по итогам работы киноклуба

Рассуждения о пользе просмотра оригинальных видеоматериалов на изучаемом языке под руководством преподавателя настолько очевидны, что мы их опустим. Вот несколько практических выводов, основанных на наблюдениях за работой киноклуба ИСАА МГУ и его участниками:

- Необходимо наличие студенческой аудитории, достаточно хорошо подготовленной и желающей принимать участие в работе киноклуба. Следует отметить, что в работе киноклуба ИСАА были перерывы, вызванные тем, что уровень подготовки студентов 3/4 курса был недостаточно

высок. Был сделан вывод, что им полезнее уделить время проработке основного учебного материала.

- Необходимо наличие оборудования и места для проведения встреч киноклуба. Желательно, чтобы посторонние не мешали просмотру. Следует отметить, что киноклуб действовал в очном формате в допандемийную эпоху. В наши дни на волне развития технологий связи и интернета вполне возможно проводить заседания клуба в онлайн-формате.

- Не следует забывать, что просмотр фильма преследует не столько развлекательную, сколько обучающую и развивающую цель. Необходимо, чтобы студенты делали записи идиом, фразеологизмов и прочих единиц лексики и конспектировали разъяснения грамматических конструкций. Полезно также в начале встреч устраивать «блиц-опросы» по усвоенному материалу. Оценки за такие опросы в киноклубе ИСАА не выставлялись.

В целом можно сделать вывод, что киноклуб ИСАА зарекомендовал себя как действенный способ наработки навыков аудирования, расширения лексической базы и улучшения коммуникативных способностей студентов старших курсов. Предполагается использование его и впредь.

Типичные ошибки студентов при выборе падежных показателей. Причины их возникновения и способы предупреждения.

Перефразируя известные слова классика о том, что «все счастливые семьи счастливы одинаково, а каждая несчастливая семья несчастлива по-своему», можно сказать, что каждый иностранец, изучающий японский язык обречен делать свои уникальные ошибки. На них влияют особенности психики, характера учащегося, его интеллектуальный потенциал, культурный багаж и другие факторы. При всём при этом накопленный опыт преподавания говорит о том, что есть так называемые «типичные» ошибки, которые встречаются у разных студентов, не похожих друг на друга по другим характеристикам, а похожих только своими одинаковыми ошибками. В статье будут рассмотрены некоторые ошибки в выборе служебных слов (частиц), или иначе говоря, падежных показателей *какудзёси* (格助詞), а также на конкретных примерах показано из чего они проистекают и предложены пути предотвращения. Также остановимся на часто задаваемых студентами вопросах.

Очень важно с самого начала исправить ошибку, чтобы она не вошла в привычку. Как известно, предотвратить болезнь проще, чем лечить.

Знакомство с падежными показателями начинается с частиц は *-ва* и が *-га*. Тема обучения студентов правильному употреблению этих частиц рассмотрена в моем сообщении на одной из наших конференций, и текст опубликован в сборнике номер 15 за март 2016 года. Поэтому я подробно не буду останавливаться на は *-ва* и が *-га*, а скажу лишь о необходимости с первого курса говорить студентам о том, что в сложном предложении подлежащее главного предложения оформляется は *-ва*, а подлежащее

придаточного が *-ga*, и соответственно «сила» は *-wa* распространяется до конца предложения, а «сила» が *-ga* только до ближайшего сказуемого, например: 日本は日本人が思っているほど狭い国ではない。 *Нихон ва нихондзин-га омоттэ иру ходо сэмай кунэ дэ ва най*. «Япония не такая уж маленькая страна, как думают японцы».

Преподаватель должен обращать внимание студентов на роль частиц は *-wa* и が *-ga* в японском предложении на протяжении всех лет обучения каждый раз, когда предоставляется удобный случай. Приведу конкретный пример, как тема は *-wa* и が *-ga*, усвоенная в начале первого курса, спустя короткое время ставит студентов в тупик. В 19-м уроке нашего основного учебника Л. Т. Нечаевой «Японский язык для начинающих» есть фраза: 三月四月五月の三か月が春です。 *Сангацу, сигацу, гогацу-но санкагэцу-га хару дэс*. Студент переводит: «Три месяца март, апрель, май – это весна». Прошу заменить が *ga* на は *wa* и опять перевести. Слышу точно такой же перевод. Предлагаю подумать, вспомнить пройденные понятия «тема – рема», «старое – новое». И вместе приходим к пониманию нюанса. Предложение с が *-ga* переводим как «Весна – это три месяца: март, апрель, май». А предложение с は *-wa* как «Три месяца: март, апрель, май – это весна». В данном конкретном случае такое смещение акцентов можно и проигнорировать. Однако в дальнейшем на старших курсах, где студенты читают сложные тексты и, правильно переводя слова, разбираясь в грамматике, тем не менее, не могут проследить ход мысли автора, из-за чего теряются логические связи. Вот в таких случаях именно は *-wa* и が *-ga* будут ключом к решению задачи.

Следующим по порядку прохождения материала обычно бывает показатель родительного падежа の *-no*. 父の仕事 *тити-но сигото* «работа отца», 机の上の本 *цукуэ-но уэ-но хон* «книга на столе». Эта тема обычно не вызывает трудностей. Разве что студенты не сразу понимают, что словосочетание

友達のターニャ *томодати-но Та:ня* в отличие от *ターニャの友達 Та:ня-но томодати* будет означать не «подруга (кого?) Тани», а «подруга (по имени) Таня». По такому же принципу мы учим студентов различать и следующие два примера: 一人の学生 *хитори-но гакусэй* «один студент» и 学生の一人 *гакусэй-но хитори* «один из студентов».

Ещё один казус, связанный с родительным падежом *の-но*, происходит, когда студентам встречаются выражения типа 日本文学 *нихон бунгаку* «японская литература» без *の-но*, и преподаватель объясняет, что в том случае, когда выражение означает цельное понятие и приобрело устойчивый характер, как в данном случае с 日本文学 *нихон бунгаку* в значении области знаний или названия изучаемого предмета, то в таких устойчивых словосочетаниях родительный падеж *の-но* может опускаться. И тут со стороны студентов начинается «словотворчество», и появляются 日本気候 *нихон кико*: вместо 日本の気候 *нихон-но кико*: «климат Японии»; 博物館見学 *хакубуцукан кэнгаку* вместо 博物館の見学 *хакубуцукан-но кэнгаку* «экскурсия в музей» и т.д. При этом мы понимаем, что и 日本気候 *нихон кико*: и 博物館見学 *хакубуцукан кэнгаку* теоретически имеют право на существование, но только в определённом контексте, а вовсе не в тех случаях, на которых настаивает первокурсник, игнорирующий в данный момент родительный падеж.

Ещё одна распространенная ошибка – это использование *で-дэ* там, где должен быть винительный падеж *を-о* с глаголами движения. Студенты знают, что место действия оформляется падежом *で-дэ*, например: 公園でサッカーをする *ко:эн-дэ сакка:-о суру* «играть в футбол в парке». Следовательно, «гулять в парке», где парк – место действия, тоже с *で-дэ*. Так рассуждает студент. Чтобы сломать этот стереотип, здесь необходимо затронуть вопрос о «картине мира», которая складывается в голове японца. Дело в том, что такие глаголы движения, как 歩く *аруку* «идти», 走る *хасиру*

«бежать, ехать (о транспорте), 通る *то:ру* «проходить», 散歩する *сампо-суру* «гулять», 飛ぶ *тобу* «летать», 泳ぐ *оёгу* «плавать» и др. в голове носителя воспринимаются как переходные, наподобие 読む *ёму* «читать», 聞く *кику* «слушать» и др., действие которых «переходит» на предмет и требует винительного падежа を *-о*: 本を読む *хон-о ёму* «читать книгу» (действие глагола 読む *ёму* «читать» переходит на книгу). Также как действие глагола 散歩する *сампо-суру* «гулять» переходит на место прогулки, в данном случае парк (公園 *ко:эн*), например: 公園を散歩する *ко:эн-о сампо-суру* «гулять в парке». Мы понимаем, что носитель воспринимает пространство как объект, на который переходит действие глагола движения, например «бегать», и это вызывает к жизни фразу: どこを走る *Доко-о хаширу?* «Бегать где?» и т.д.

В русском языке иногда также ставят винительный падеж с глаголами движения, например в словосочетаниях «прохожу (что?) парк», «проезжаю (что?) стадион». Правда, мы говорим так в значении «мимо». И тем не менее такое объяснение и пример откладываются в голове, позволяя избегать ошибок и писать правильно: 公園を散歩する *ко:эн-о сампо-суру* «гулять в парке», 並木道を歩く *намикимити-о аруку* «идти по аллее», 飛行機が空を飛ぶ *хико:ки- га сора-о тобу* «самолёт по небу летит».

Ещё одна распространенная ошибка – это использование винительного падежа を *-о* там, где должен быть падеж に *-ни*. В таких выражениях, как 戦争を反対する *сэнсо:-о хантай-суру* (неправильно!). Когда мы выражаем свои чувства, своё отношение к чему-либо или кому-либо, мы должны употребить дательный падеж に *-ни*. Например: 日本人の中にはふりがなに反対する人もいる *Нихондзин-но нака-ни ва фуригана-ни хантай суру хито мо иру*. «Некоторые японцы выступают против фуриганы (буквы алфавита, приписываемые сбоку иероглифа для указания его произношения)»; 部長に賛成する *бутё:-ни сансэй-суру* «согласиться с начальником»; ロシアの冬の寒さに驚く *Росиа-но фую-но самуса-ни одороку*

«удивляться холодной русской зиме»; ボランティアに協力する *борантиа-ни кё:рёку-суру* «помогать волонтерам».

Я коснулась лишь малой толики ошибок, которые встречаются из года в год, и не могла обойти стороной часто задаваемые студентами вопросы. В заключение приведу три вопроса по темам, которые мы сейчас проходим на первом курсе. Во-первых, вопрос, когда употреблять が *-га*, когда を *-о* в конструкциях, (где возможен и тот, и другой вариант) выражающих желание с ~たい *-тай*, ほしい *-хосий*, и в выражениях возможности / невозможности совершить действие с помощью ~れる *-рэру* / ~られる *-рарэру* и глаголов первого спряжения в четвёртой основе на -э. Например: 私は水が // を飲みたい。 *Ватаси ва мидзу- га/о номитай*. «Хочу попить воды»; 友達は新しい携帯電話が // をほしい。 *Томодати ва атарасий кэйтай дэнва- га/о хосий*. «Товарищ хочет новый мобильный телефон».

А также: 私は納豆が // を食べられる *Ватаси ва натто: га/о табэрарэру*. «Могу есть натто (японское блюдо из забродивших бобов, отличающееся особым запахом и видом, далеко не всеми приемлемое, но полезное для здоровья)». 漢字が // を読めない外国人が増える *Кандзи- га/о ёмэнай гайкокудзин-га фуэру*. «Всё больше иностранцев не могут читать иероглифы».

Ориентир здесь такой. Если после объекта сразу идет сказуемое, то ставим が *-га*. А, если между объектом и сказуемым стоят другие слова, то ставим を *-о*. Например: こんな暑い日はビールが飲みたい。 *Конна ацуй хи ва би:ру-га номитай*. «В такой жаркий день хочу выпить пива». Но: こんな暑い日はビールを何杯でも飲みたい。 *Конна ацуй хи ва би:ру-о нампай дэ мо номитай*. «В такой жаркий день хочу выпить много (стаканов) пива».

При этом надо помнить, что с формой ~ほしがる *хосигару* употребляется винительный падеж を *-о*, например: 娘は人形を欲しがっている。 *Мусумэ ва нингё:-о хосигаттэ иру*. «Дочь

хочет куклу»; 人のものを欲しがってはいけない。Хито-но моно-о хосигаттэ ва икэнай. «Не желай чужого (имущества)».

Второй вопрос – об отглагольных послелогох ~によって -ни ёттэ, ~によると -ни ёру то, ~によれば -ни ёрэба. Студенты их часто путают, и там, где должно быть одно, ставят другое и наоборот. Надо запомнить, что ~によると -ни ёру то, ~によれば -ни ёрэба указывают на источник информации: 新聞報道によると (によれば) Симбун хо:до:- ни ёру то (ни ёрэба)... «По сообщениям газет...».

Тогда как ~によって -ни ёттэ:

а) выражает причину, например: 事故によって電車は三時間も遅れた。Дзико-ни ёттэ дэнся ва сан дзикан мо окурэта. «Из-за аварии поезд опоздал на целых три часа»;

б) стоит при деятеле в предложении со страдательным сказуемым: この建物は有名な建築家によって設計された。Коно татэмоно ва ю:мэйна кэнтикука-ни ёттэ сэккэй-сарэта. «Это здание спроектировано известным архитектором».

И, наконец, последний вопрос, на котором я остановлюсь в этом сообщении. Деепричастная отрицательная форма глагола может быть ~ないで -найдэ и ~なくて -накутэ. Когда какую выбрать, спрашивают студенты. Ответ такой: когда объясняем причину, то ~なくて -накутэ, например: 宿題が分からなくて困った。Сюкудай-га вакаранакутэ коматта. «Озадачен (почему?) из-за того, что не понимаю задание». 旅行に行けなくて残念だ。Рёко:-ни икэнакутэ дзаннын да. «Сожалею (по какой причине?), что не смог поехать в путешествие».

Форма же ~ないで -найдэ используется, когда отрицаем предыдущее действие («не сделав того-то и того-то»), например: 窓を閉めないで寝た。Мадо-о симэнайдэ нэта. «Лёг спать, не закрыв окно». 本を読まないで教えてください。Хон-о ёманайдэ котатэ кудасай. «Отвечайте, не читая книгу».

В официальных случаях в письменной речи вместо ~ないで -найдэ используют ~ずに -дзу ни, например: 諦めずに最後まで

で頑張る。 *Акирамэдзу-ни сайго-мадэ гамбару*. «Не теряя надежду, держаться до конца».

На этом позвольте закончить сообщение, выразив надежду на возможность практического использования изложенных в нём сведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Киэда М. Грамматика японского языка. – Москва, 1958.
2. Корчагина Т. И. Начальный этап обучения японскому языку – «падежные показатели» // Японский язык в ВУЗе: актуальные проблемы преподавания. – Выпуск 15. – 2016.
3. Лихачёва Т. Н. Обучение студентов правильному употреблению «ва» и «га». // Японский язык в ВУЗе: актуальные проблемы преподавания. – Выпуск 15. – 2016. – С. 88–99.
4. Нечаева Л. Т. Японский язык для начинающих. Часть 1, 2. – Москва: Московский лицей, 2006.
5. Полякова А. В. Наглядное обучение японским падежным показателям места и направления // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С. – 2014. Вып. 11. – С. 42–52.

Культурный фон эллиптических конструкций в японском и русском языках

Основной единицей картины мира является концепт, поэтому справедливо, что множество исследований, посвященных анализу языковой картины мира того или иного этноса или сопоставлению разных языковых картин, делает именно с точки зрения концепта. При этом зачастую рассматриваются концепты, которые находят отражение именно в лексических и синтаксических единицах языка (например, фразеологизмах) [1; 3; 6; 8], хотя грамматика тоже является ценным источником информации.

Далее в нашей статье мы попробуем взглянуть на некоторые особенности восприятия мира носителями японской и русской культур с этой позиции, а именно через призму эллиптических конструкций. Сопоставление будет проводиться на основе анализа работ отечественных и зарубежных исследователей, а также примеров, иллюстрирующих описываемое явление.

Рассматривая эллипсис с точки зрения синтаксиса, его определяют как пропуск отдельных членов, которые присутствуют в синтаксически полном варианте высказывания и могут быть восстановлены из общего контекста. Если подходить к данному явлению с точки зрения когнитивной лингвистики, то его можно определить как «концепт, который имеет отношение к способности говорящего на определенном языке лица распознать высказывание как неполное» [9].

Сложно сказать, что эллиптические конструкции сами по себе несут какую-то культурную информацию. Большее значение здесь имеют ситуации, когда эти конструкции употребляются, а также концепты, которые репрезентируются с помощью этих конструкций. Таким

образом, далее мы будем отталкиваться именно от основных функций эллипсиса, которые выделяются японскими исследователями, и проследим, как они проявляются в двух языках и какими культурными особенностями обусловлены [11]:

- 1) передача эмоций;
- 2) привлечение внимания;
- 3) выражение вежливости;
- 4) указание на близость или иерархию в отношениях;
- 5) избежание ответственности.

1, 2) Передача эмоций и привлечение внимания

Первые две функции представлены примерно в равной степени в обоих языках, так как являются наиболее универсальными. При этом, как правило, могут быть элидированы любые члены, в особенности при привлечении внимания, так как в подобных ситуациях важна скорость действия.

Японский язык:

- (1) あっ！自転車が…。 *A! Дзитэнся-га...* «Ах! Велосипед <пропал/украли>...» (передача эмоций – удивление)
- (2) 早く！救急車を！ *Хаяку! Кю:кю:ся-о!* «Быстрее! Скорую!» (привлечение внимания – крик о помощи)

Русский язык:

- (3) На помощь! (привлечение внимания – крик о помощи)
- (4) Я тебе сейчас!.. (передача эмоций – злость)

3) Выражение вежливости

С. Окамото утверждает, что эллипсис является типичной стратегией выражения вежливости в японском языке, так как удовлетворяет одному из основных правил вежливой речи – почтительности [11]. С. Нарияма замечает, что наиболее продуктивно использование эллипсиса при формальной просьбе, а также в форме незаконченных предложений [5].

- (5) リュックは前に *Рюкку ва маэ-ни* «Снимайте рюкзаки (букв.: Рюкзаки – вперед)».

(6) 一人分に一人 *Хиторибун-ни хитори* «Занимайте каждое сиденье (букв.: По одному на место для одного)».

Оба примера являются надписями на плакатах в японских электричках, объединенными минимумом содержащейся информации. Связано это с тем, что полные предложения воспринимались бы так, будто компания-перевозчик указывает пассажирам, что делать – то есть, наоборот, звучали бы невежливо для носителей. В случае с русским языком подобные предложения имеют несколько отличную от японского интерпретацию, поэтому в транспорте можно скорее встретить следующие объявления.

(7) В электропоезде не допускается <...> провозить рюкзак на спине.

(8) Будьте взаимно вежливы:

1. Снимайте рюкзаки со спины.

2. Держите сумки и портфели перед собой.

В устной же речи в японском языке наблюдается обратная письменной речи тенденция.

(9) 客：そろそろ時間なので、...。

亭主：今、お茶を入れますから、...。

客：すぐ失礼しますから、...。

Кяку: Соросоро дзикан на нодэ...

Тэйсю: Има, о-тя-о ирэмасу кара...

Кяку: Сугу сицурэй симасу кара...

Гость: (букв.) Так как уже время <уходить>...

Хозяин дома: (букв.) Я сейчас налью чаю, поэтому...

Гость: (букв.) Я уже скоро ухожу, поэтому...

Оставляя вопросы и утверждения незаконченными, говорящий в меньшей степени давит на собеседника, то есть эллипсис здесь служит средством смягчения высказывания. В русском языке сходную функцию могут выполнять волонкативы – императивные выражения, менее строгие, чем директивы, и дающие собеседнику возможность отказа от выполнения действия. Волонкативы характерны для жанра

бытового обслуживания, лозунга, призыва, пожелания и напутствия.

(10) Боржом, если можно.

Однако, несмотря на то, что сами по себе они не являются стилистически сниженными и не давят на собеседника, при употреблении подобных эллиптических конструкций следует придерживаться принципа вежливости, заключающегося в уважительном отношении к личности, мнениям, желаниям собеседника. Соблюдение принципа вежливости, по утверждению Н. В. Катанцевой, предполагает использование в ряде ситуаций определенных речевых конструкций, содержащих в себе максимы вежливости: «пожалуйста», «будьте добры», «не могли бы Вы» и т.д. [4]. Иными словами, в русском языке, эллипсис как таковой сложно отнести к показателям вежливости как в устной, так и в письменной речи. Наоборот, даже при наличии возможности прибегнуть к незаконченным выражениям, существуют ситуации, когда для выражения соответствующей категории необходимо использовать дополнительные лексические средства.

4) Указание на близость или иерархию в отношениях

Еще одной распространенной причиной употребления эллиптических конструкций является выражение близости и иерархии в отношениях. Это связано с горизонтальным делением японского общества на ближний круг общения *ути* («свои») и дальний круг *сото* («чужие») и вертикальным делением на вышестоящих, равных по положению и нижестоящих. Данное деление можно назвать скорее относительным, чем четким, так как группы не являются постоянными, и их состав может варьироваться от ситуации к ситуации. Такая же относительность применима и к иерархическим отношениям. В зависимости от того, к которой из групп принадлежит слушатель или объект речи, меняется набор лингвистических средств, которые можно использовать при общении.

Ярким примером этого являются бенефактивные конструкции. Так, в случае если действие совершается из *сото* в интересах говорящего или лица, психологически близкого к нему, то направление этого действия будет выражено через вспомогательный глагол *くれる* курэру («давать мне/нам»). При этом адресат действия может быть не выражен в предложении, так как эта информация содержится в самом глаголе [7].

Таким образом, при общении японцы, исходя из отношений с собеседником, вынуждены делать выбор грамматических, а также фонетических форм и лексики. Вследствие того, что эллиптические конструкции часто используются для того, чтобы указать на близость говорящего со слушающим или на его более высокое положение, их употребление ограничивается кругом *ути* и направлением от вышестоящего к нижестоящему или между равными [10].

В русском языке также можно наблюдать выражение указанных категорий, и особенно ярко они проявляются в императивных выражениях. Употребление неполных императивных конструкций может быть обусловлено социальными факторами: социальными ролями собеседников и хорошими отношениями между ними. Такие конструкции особенно продуктивны в стандартных ситуациях профессионального общения, так как употребление ожидаемого клише способствует повышению эффективности выполняемых действий. Следовательно, они являются частью когнитивной репрезентации определенных ситуаций в сознании членов данного языкового общества.

(11) Скальпель.

(12) Равняйся! Смирно! Отставить!

Так как эллиптические императивные конструкции зачастую имеют форму приказов и распоряжений и подразумевают, что лицо, их употребляющее, ставит себя выше собеседника, показывая свое психологическое

превосходство в конкретных обстоятельствах, обычно они используются в направлении от вышестоящего к нижестоящему.

(13) Быстро в комнату! (родитель – ребенку, но не наоборот)

В целом, помимо экономии речевых средств и времени, опущения помогают создать определенный эмоциональный климат в конкретной ситуации, служат своеобразным средством определения социальной роли и, следовательно, необходимы для самоидентификации индивида в профессиональных или межличностных отношениях [4].

5) Избежание ответственности

Также эллипсис в японском языке может служить средством избежания ответственности, как в примере (14). Говорящий А не заканчивает высказывание, предлагая собеседнику домыслить, что он имеет в виду, таким образом как бы перекладывая ответственность за критику обсуждаемого сотрудника и просто соглашаясь со сказанным.

(14) А: 今度入った田中君、どうですか。

В:そうですね、仕事は速いんですが、...

А: そう、やることがちょっと雑かもしれないな。

В: ええ、ちょっと。

А: *Кондо хайтта Танака-кун, до: дэсу ка.*

В: *Со: дэсу нэ, сигото ва хайй н дэсу га, ...*

А: *Со:, яру кото-га тётто дзацу камосирэнай на.*

В: *Э:, тётто.*

А: Как вам Танака, которой недавно поступил к нам на работу?

В: Ну работает он быстро...

А: Согласен, возможно, он немного неряшливый.

В: Да, немного.

Это также дает говорящему подстроиться под новую ситуацию в случае, если собеседник даст сотруднику положительную оценку (15) [11].

(15) В:そうですね、仕事は速いんですが、...

A: そう、やることがちょっと雑かもしれないな。でも、彼、将来性があると思うんだが。

B: ええ、なかなか有能な人のようですね。

B: *Со: дэсу нэ, сигото ва хаяй н дэсу га, ...*

A: *Со:, яру кото-га тётто дзацу камосирэнай на. Дэмо, карэ, сё:райсэй-га ару то омоу н да га.*

B: Э:, наканака ю:но:-на хито-но ё: дэсу нэ.

B: Ну работает он быстро...

A: Согласен, возможно, он немного неряшливый. Но, думаю, у него есть будущее.

B: Да, он довольно способный человек.

Хотя подобную ситуацию можно с легкостью представить и при общении носителей русской культуры, эффект будет обычно достигаться другими средствами – к примеру, интонацией.

Исследования, направленные на изучение языковой картины мира, нельзя назвать новым веянием науки, что, однако, не приуменьшает их значимости. Ведь именно они позволяют нам проследить глубинные связи в языке и проследить, почему японцы говорят так, а не иначе, опираясь не только на грамматические правила, но скорее на когнитивные модели носителей [2; 12].

Результаты подобных исследований могут быть использованы в преподавании японского языка, а сопоставление особенностей иной культуры с родной способствует более глубокому пониманию обеих, что позволяет воспитать компетентных специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брюхова Е. И. Отражение концепта «ложь» в японских фразеологизмах // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: «Ключ-С», 2016. – С. 21–31.
2. Голубева В. Е. О необходимости учёта когнитивной природы грамматических явлений в процессе обучения японскому языку // Современная наука: актуальные

- проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 9. – С. 95–97.
3. Изотова Н. Н. Популярные слова 2015 года в японской языковой картине мира // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С, 2016. – С. 49–58.
 4. Катанцева Н. В. Неполные предложения императивной семантики в русском языке (Коммуникативно-функциональный аспект): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Ростов н/Д, 2004. – 137 с.
 5. Нарияма Сигэко. Нихонго-но сё:ряку-га вакару хон – Дарэ-га? Дарэ-ни? Нани-о? (Книга об эллипсисе в японском языке: Кто? Кому? Что?). – Мэйдзи сёин, 2009. – 143 с.
 6. Сладкова Е. В. Образ «антигероя» в японской картине мира на примере фразеологизма 「器が小さい」 // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С, 2022. – С. 228–238.
 7. Соломкина Н. А. Переходность смыслового глагола в японских бенефактивных конструкциях в свете корпусных данных // Урало-алтайские исследования. – 2021. – № 2(41). – С. 133–144.
 8. Шиманская А. С. Изучение японского языка и культуры Японии через оттенки цвета // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С, 2022. – С. 254–265.
 9. Hinds J. Ellipsis in Japanese. – Linguistic Research, 1982. – 257 p.
 10. Nariyama, Shigeko. Ellipsis and Reference Tracking in Japanese. – John Benjamins Publishing Company, 2003. – 417 p.
 11. Okamoto Shigeko. Ellipsis in Japanese Discourse. – University of California, Berkeley, 1985. – P. 119–209
 12. Strizhak, U. P. Cognitive linguistics in education: the new paradigm of Japanese language teaching // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. – 2017. – No 6(67). – P. 581–583.

Учет интерференции в процессе формирования фонетических навыков при обучении японскому языку

В данной статье рассматриваются лингводидактические понятия интерференции и переноса с точки зрения обучения японскому языку на начальном этапе в рамках языкового вуза, а также влияние родного языка и языка-посредника на формирование фонетических навыков второго иностранного языка. Кроме того, рассматриваются также причины возникновения языковой интерференции не только с точки зрения лингвистики, но и с позиций психологии, социолингвистики и методики преподавания иностранных языков.

Несомненно, на успешность формирования фонетических навыков влияет множество факторов, среди которых речевой слух, фонематический слух, индивидуальные особенности обучающегося и другие. Согласно Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, еще одним важным условием успешности обучения произношению является определение «зон положительного переноса и интерференции» [4, с. 127]. Так как у обучающегося к моменту изучения иностранного языка уже относительно прочно сформированы фонетические навыки в родном языке, именно положительный перенос и интерференция могут оказать большое влияние на его изучение.

Под интерференцией понимается взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им, которое выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного [1, с. 87; 195]. Понятием, противоположным интерференции, является перенос или положительный перенос, как пишет Н. Д. Гальскова [4, с. 121]. Под переносом в контексте изучения иностранного

языка понимают воздействие системы одного языка (родного или иностранного) на овладение другим иностранным языком. Так же как и интерференция, перенос может быть межъязыковым и внутриязыковым. Кроме того, различают два типа переноса: затрудняющий усвоение иностранного языка по причине межъязыковой интерференции и облегчающий усвоение, возникающий в силу наличия совпадений в системах родного и изучаемого языка и оказывает положительное влияние на усвоение системы и норм иностранного языка.

Что касается интерференции, для более полного описания причин возникновения данного явления многие исследователи рассматривают ее с нескольких точек зрения. Так, А. В. Барахта выделяет следующие причины: лингвистические, психологические, социолингвистические и методические [3, с. 109]. К лингвистическим факторам, прежде всего, относят сходства и различия контактирующих языков. В данном случае также идет рассмотрение близости структур двух языков. Существует мнение о том, что именно близость родного и иностранного языков создает благоприятные условия для возникновения интерференции, однако, по мнению Л. И. Баранниковой, это, конечно, облегчает переход с одного языка на другой, однако развитие интерференции ограничено самой близостью контактирующих языков, так как она возникает на основе различий [2, с. 16]. Также к лингвистическим причинам относят особенности сферы общения и ее участников. Так, например, в повседневном общении участники могут пренебрегать точностью произношения, а во время официальных выступлений необходима точность и ясность высказывания.

Среди психологических причин выделяют языковые способности и эмоциональное состояние говорящего. Немаловажной также является зависимость между эмоциональным состоянием говорящего и масштабами

интерференции. В этом случае влияют психологические усилия и эмоциональное напряжение, которые необходимы для контроля говорящим за недопущением смещения норм родного и изучаемого языков.

С социолингвистической точки зрения имеет значение социальный статус иностранного языка. Так, наличие, отсутствие или потеря языком статуса государственного непосредственно сказывается на его авторитете и, как следствие, отношение к чистоте языка и соблюдение его норм.

Среди методических факторов, влияющих на проявление интерференции, выделяют выбранный подход и определяемый им метод обучения. Так, наименьшую возможность для проявления интерференции имеет группа методов, базирующихся на сознательном подходе, среди которых наибольшее распространение в методике получили сознательно-практический и сопоставительный. Сознательно-сопоставительный метод обучения опирается на лингвистическую и психологическую концепции. Кроме того, концепция метода наиболее последовательно реализуется в учебниках и пособиях, ориентированных на родной язык обучающихся [7]. Поэтому, можно сказать, что учебник, построенный с учетом родного языка, предотвращает возникновение в речи обучаемых интерферентных ошибок, служит средством борьбы с ними.

Исследователям удалось выделить явления, оказывающее наибольшее влияние на возникновение интерференции. Так, при лингвистическом анализе и сопоставлении фонетических систем японского и русского языков выделяют следующие явления:

- краткость-долгота гласной;
- музыкальное ударение [6, с. 8];
- присутствие заднеязычных носовых звуков [ŋ, ŋ'];

- несоответствия некоторых согласных звуков по признакам *велярный-палатализованный, сонорный-шумный, глухой-звонкий* и другие [8, с. 135].

Этот же сопоставительный анализ показал большое количество различий в артикуляционных базах. Например, формальное тождество звуковых единиц [а, и, о, э] или разные артикуляционные характеристики японского звука [ш] и русского [у].

Все эти явления, на наш взгляд, могут становиться источниками интерференции при изучении японского языка. В связи с этим, нам кажется целесообразным рассмотреть явление положительного переноса и возможности его применения на занятиях фонетикой.

Как уже было сказано, противоположным явлению интерференции является перенос, при котором обучающиеся могут использовать в своей деятельности то, что в их предыдущем опыте применялось для решения аналогичных задач. На положительный перенос влияют внешние и внутренние факторы, определяющие его характер. Так, среди внутренних: сходство грамматического материала как основной фактор и в качестве дополнительного – степень его изученности. Проблема межъязыкового переноса изучается специалистами уже долгое время. В частности, остро стоит вопрос о влиянии генеалогически близких и дальних языков. Многочисленные исследования, посвященные вопросам овладения близкородственными языками, установили, что в таком случае интерференция выражается в большем объеме в силу следующих факторов: а) «мнимого тождества» в лингвистическом сознании учащихся, возникающего в результате трудности выделения различий на фоне большого количества сходств; б) лексической интерференции как следствия лексического сходства языков; в) ложного чувства результативности речевого поступка и потери стимула к овладению правильным произношением из-за возможности

языковой коммуникации даже в случае присутствия фонетических отклонений [6, с. 53–54].

Однако, если языки в значительной степени разные, можно предположить, что помимо снижения вероятности интерференции, пропорционально снижается и возможность положительного переноса, что увеличивает трудность в овладении таким «далеким» языком.

Опираясь на исследование Л. В. Молчановой, нам кажется возможным интегрировать в процесс обучения японскому языку английский язык, в том числе и потому, что это основной язык, с которым поступают студенты в ВУЗ. В данном случае английский язык будет выступать языком-посредником, и таким образом сознательное формирование произносительных навыков в первом иностранном языке значительно облегчит их формирование во втором. В этом случае аналогии с родным языком работают не так эффективно, так как, будучи носителями, мы никогда не учились отслеживать артикуляцию родного языка, поэтому возможность сравнения явлений нового изучаемого языка с явлениями либо родного, либо первого иностранного может облегчить процесс понимания артикуляционных, фонологических и других процессов.

В качестве примера работы языка-посредника в процессе обучения японскому языку как второму иностранному можно привести следующее: при объяснении артикуляции японского звонкого губно-губного носового согласного [m] можно проводить аналогию с похожими звуками в русском и английском языках. Артикуляционная характеристика японского звука ближе к русскому, так как в английском языке губно-губные согласные произносятся более напряженно. Однако, если при объяснении этого звука говорить «произносится так же, как и русский [м]» высока вероятность его нежелательной палатализации в слогe め [me]. В то же время палатализация в слогах み [mji], みや [mja], みゅ [mju], みょ [mjo] схожа с русским языком. Наше

предположение состоит в том, что при сравнении артикуляции подобных звуков необходимо ссылаться как на русскую, так и на английскую артикуляцию, так как они обе знакомы студентам. Инструкции в таком случае могут звучать следующим образом: «Произнесите японский звук [m], обращая внимание на большую расслабленность органов речи по сравнению с английским языком; смягчайте согласный в слове *み* [mji], как в русском». В таком случае тенденция к интерференции будет минимальной.

Таким образом, при обучении фонетике японского языка и формировании фонетических навыков мы считаем возможным учитывать процессы интерференции и положительного переноса. Среди них: сходства и различия артикуляционных и фонологических характеристик, ударение, интонация и так далее. Кроме того, целесообразно использовать язык-посредник в процессе обучения японскому языку. Конечно, не стоит полностью полагаться на язык-посредник при объяснении явлений или особенностей второго иностранного языка, однако, деликатное внедрение аналогий, базирующихся на родном и первом иностранном языках могут способствовать предупреждению возникновения интерференции, а также спокойствию обучающихся, когда они впервые сталкиваются с системой незнакомого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Баранникова Л. И. Проблема интерференции и вопросы взаимодействия языков // Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции: сб. статей. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1966. – С. 4–23.

3. Барахта А. В. Причины возникновения и развития межъязыковой интерференции при изучении иностранных языков и русского языка как иностранного // Вестник Череповецкого государственного университета – 2015. – № 8(69). – С. 108–111.
4. Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – М.: КНОРУС, 2017. – 390 с.
5. Кодама А. Ц., Савинская А. В. Технология звукового оформления текста на японском языке: учеб.-метод. пособие / сост.: А. Ц. Кодама, А. В. Савинская. – М.: МГПУ, 2020. – 83 с.
6. Лебедева Ю. Г. Перенос навыков при овладении близкородственным языком (на материале обучения болгарских учащихся русскому произношению) // Психология и методика обучения второму языку. Механизм переноса навыков и умений. – М., 1971. – С. 53–55.
7. Мизгулина М. Н. Формирование и развитие механизмов аудирования у школьников // Японский язык в вузе: Материалы научно-методической конференции. – М.: Ключ-С, 2018. – С. 146–156
8. Уэхара З. М. Формирование навыков произношения финального носового на начальном этапе обучения японскому языку // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М. – 2011. – Вып.5 – С. 131–136.

日本語教授における「文化翻訳」の活用
—初級後半日本語学習者への
TVドラマを使用した授業実践例から—

1. はじめに

現在、様々な媒体を利用して日本文化に関する知識を深めることが可能である。しかし、一方的に日本文化を知識として教示する方法は時としてステレオタイプのなイメージを植え付ける可能性がある。本稿では、そのような教示方法ではなく、学習者が自身の解釈で日本文化を「翻訳する」力を養う形態である「文化翻訳」について、TVドラマを使用した授業実践をもとに考察する。

2. 「文化翻訳」とは

「文化翻訳」とは、「文化との出会いや交流による文化間の相互作用、文化の混淆などのプロセスを「翻訳」にたとえる間口の広い概念である。」(保坂 2016:1)。また、保坂(2016)では、この「文化翻訳」のプロセスを人々が理解し、それに参加することによって、「異文化間能力」や「グローバル市民性」を次第に身につけられるようになる」と説いている。つまり、「文化翻訳」は単なる言語テキストの翻訳ではないということを意味している。

3. 先行研究

上記の概念をもとに、保坂(2016)では、TV ドラマの「文化翻訳」の事例として『半沢直樹』の中国での受容に関して検証を実施している。研究課題には以下の 3 点を掲げ、Web アンケートにて調査が実施された。

- ① 異文化空間の人々は日本発信の TV ドラマ『半沢直樹』をどのように受容するのか。
- ② 異文化空間の受け手は『半沢直樹』をどのように解釈するのか。
- ③ その「文化翻訳」には一定の傾向があるのか。

(保坂 2016:98)

同調査の協力者は、中国各地の大学で日本語・日本文学を学ぶ学生 255 名である。アンケート結果の内、「日本の企業」「日本人」「日本社会」についての回答を分析し、学生が受容した「日本」のイメージの検証を図っている。

アンケートの結果より、学生から様々な解釈が生じたことが分かっている。このような多様な解釈を可能とするのは TV ドラマが持つ特殊性であると考えられる。保坂(2016)では、TV ドラマの特徴を「映画に比べて日常的な生活や行動様式、考え方を伝える」(保坂 2016:98)ものであるとし、その考え方は制作陣によって想像されたものであると指摘している。また、TV ドラマ作品が持つ意味を、「①言語的意味、②視覚的意味、③聴覚的意味、④身体的意味、⑤空間的意味、⑥各要素間の複合様相的意味など多層的な意味を内包する表現体」(保坂 2016:98)と示している。このような多様な意味について TV ドラマ作品を通して視聴者それぞれが自身の「解釈」をする。保坂(2016)では、視聴者それぞれの「解釈」を「文化翻訳」として位置づけている。つまり、「解釈」されるイメージは人それぞれ多様であり、イメージの偏りが発生しない、これこそが TV ドラマを活用した「文化翻訳」である。

4. 「文化翻訳」の授業実践

保坂(2016)での実践を参考に、TV ドラマを活用した「文化翻訳」の授業実践を実施し、学習者毎の「解釈」について考察を行った。詳細は以下の通り。

4-1. 授業概要

- (1) 対象となる学習者
 - ① 対象学習者: 日本語主専攻の大学 2 年生³(14 名)
 - ② 学習者の日本語レベル: A2 レベル
- (2) 対象作品: 『恋です！ ヤンキー君と白杖ガール』第 1 話
- (3) 授業の目的

『恋です！ ヤンキー君と白杖ガール』は、目に障害を持つ主人公と家族、友人、周りの人々との出来事を扱った作品である。障害者の生活、取り巻く環境、その他の人々の意識など、この作品を通し

³ ロシア語母語話者

て障害者に対して日本社会がどのようなものであるかを「文化翻訳」活動を通じて学習者が自身の解釈で「翻訳する」力を養うことを目的とする。

【授業の流れ】

- ① ドラマの冒頭 5 分程度を視聴
- ② 登場人物、何のテーマのドラマか、必要語彙を学習者へ確認
- ③ ドラマを最後まで視聴
- ④ わからなかった部分など、ドラマのストーリーを確認
- ⑤ 3 つのトピック「日本の若者」、「日本の盲学校」、「日本の社会(目の不自由な人にとっての)」について、各学習者がドラマを見て受けた印象を Padlet⁴に記載
- ⑥ 5 人程度のグループに分かれ、上記⑤に記載した内容について話し合う

4-2. 授業結果

本授業の趣旨は以下の 3 点である。

- ・テレビドラマを活用した思考型の授業への転換。
- ・各学習者が自身の「解釈」でドラマの中の日本文化を「翻訳する」。
- ・各学習者の「解釈」を否定せず、多様な「解釈」を促す。

この 3 点を達成すべく、前述の【授業の流れ】の⑤の活動を取り入れ、各学習者の「解釈」を考察した。学習者のコメントを保坂(2016)での分析手法を参考に、「プラス・イメージ」、「マイナス・イメージ」、「どちらでもない」の 3 つに分類したところ、学習者毎に様々な解釈があったことが判明した。

⁴ <https://padlet.com>

表 「日本の若者」、「日本の盲学校」、「日本社会」に対するイメージ

	日本の若者	日本の盲学校	日本社会 (目の不自由な人にとって)
プラス・ イメージ	・家族と快適に過ごす ・きれいな服を着ている ・とても親切（互いに助け合う） ・ヤンキーは時々悪くない ・<u>ロシアの若者より礼儀正しい、責任感がある、開放的</u>	・先生が優しく ・便利な機械がある（字が大きく見える機械） ・クラスメイト同士の仲が良い ・盲学校があることはとても良い	・やさしい社会 ・目の見えない人を助ける ・目の見えない人への理解がある ・点字ブロックがあるのは良い
マイナス・ イメージ	・生活が忙しい（難しい） ・ヤンキーは顔に傷がある ・ヤンキーは変な服を着ている ・ヤンキーは時々短気	・<u>ロシアはすべての都市に盲学校がある訳ではない</u>	・不便な社会 ・目の見えない人に気付きにくい＝混乱が起きる ・裏表がある
どちらでもない	・親切な人も、悪い人もいる ・保守的	・クラスの人数が少ない（1クラス3人）	・若者は親切だが、大人は冷たい ・思いやりがある人となない人がいる（無視する人となない人）

まず、「日本の若者」についてのイメージとしては、「きれいな服を着ている」というコメントもあれば、「変な服を着ている」と感じる学習者もいた。また、「親切な人もいれば、悪い人もいる」など、どちらでもないといえるコメントが見受けられた。

次に、「日本の盲学校」については、盲学校の利点に気付くコメントが多かった。「目の見えない人が教育を受けられることがいい」と評価する意見も多く、この意見は「ロシアはすべての都市に盲学校がある訳ではない」というコメントに繋がったと推測される。

また、「日本社会」について、このドラマでは優しさと冷たさの両方の面が描かれているが故に、「裏表がある」という発想になったコメントもあった。プラス・イメージとしては「やさしい社会」などと感じた学習者もいれば、「思いやりがある人となない人」など両面を見極めていような学習者も見受けられた。どちらも間違っている訳ではなく、これこそが本授業実践の趣旨である各学習者が自身の「解釈」でドラマの中の日本文化を「翻訳する」力を発揮した結果であろう。

以上からわかるように、3つのトピック「日本の若者」、「日本の盲学校」、「日本社会」のそれぞれで表裏一体のコメントが見受けられた。扱ったドラマは違えども保坂(2016)でも「表裏一体」のコメントが見受けられたという結果が出ており、共通項が見られた。

5. 今後の課題

「文化翻訳」において、文化の比較には気をつける必要がある。保坂(2016)でも問題提起されている通り、どちらの文化がよくて、どちらの文化が悪いという、文化を対立させるような活動になってはいけな。つまり、日露文化の対立には注意が必要である。表中の下線部分のコメント「ロシアの若者より礼儀正しい、責任感がある、開放的」や「ロシア

はすべての都市に盲学校がある訳ではない」は比較であり、学習者のこの気づきは大切なことではあるが、場合によって文化の対立になりかねない。どちらがよくて、どちらが悪い文化であるという趣旨の活動にならないように、教師は注視する必要がある、今後の課題であると考える。

また、冒頭でも述べた通り「文化翻訳」の活動はステレオタイプ的な日本文化の植え付けにならないようにする必要がある。日本文化のイメージや知識を一方的に押し付けるのではなく、各学習者の「解釈」を否定せず、多様な「解釈」を促すことが重要である。多様な「解釈」により、表のような様々な種類のコメントが学習者から生み出される訳である。教師はその解釈を全ての学習者たちに共有する必要がある。それにより、学習者たちは自身の解釈をグループで交換する中で、様々な人の意見や解釈を聞き、更により深い「文化翻訳」を達成することが可能となる。この一連の活動によりステレオタイプ的な日本文化の植え付けが防げるのではないかと考える。

6. おわりに

本稿では、日本語教授における「文化翻訳」の活用として TVドラマを使用した学習者思考型の授業への転換を目指した授業実践を取り上げた。各学習者は自身の「解釈」でドラマの中の日本文化を「翻訳する」ことに調整した。この授業実践を通して、単に日露両文化を対立させるのではなく、また、各人の「解釈」を否定せず、多様な「解釈」を促すことが重要であるという「文化翻訳」の趣旨を再認識した。学習者自身に考えさせ、解釈させるという「文化翻訳」の考え方が、今後の文化学習のあるべき姿であると考える。

参考文献

1. 独立行政法人国際交流基金(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』
2. 保坂敏子(2016)「TVドラマの文化翻訳－『半沢直樹』の中国での受容－」『国際シンポジウム－文化翻訳が拓く異文化間コミュニケーション』1, 97–104.
3. 保坂敏子「TVドラマの文化翻訳－『半沢直樹』の中国での受容－」 URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OXAbLbXB-ls> (2022年2月18日)
4. 『恋です！ヤンキー君と白杖ガール』 URL: <https://www.ntv.co.jp/yangaru/> (2022年2月18日)

Видеоигры как средство повышения мотивации в обучении японскому языку

Применение игровых методик является одной из самых распространённых практик в преподавании иностранных языков (А. С. Горшунова, Ю. В. Онищенко, С. В. Галяминская и др.), и данное средство не теряет актуальности в настоящее время в связи с переходом образовательной деятельности к личностно-ориентированному подходу. Исследованиями подтверждено, что студенты разных курсов показывают высокий уровень мотивации при проведении урока в игровой форме, в особенности на старших курсах [Коваленко, 2017]. Следуя А. В. Поляковой, которая считает, что занятия по японскому языку следует проводить с учетом интересов, увлечений, хобби современных подростков и молодежи, что в процесс обучения необходимо вводить элементы повседневной жизни молодых людей [Полякова, 2012, с. 61], мы полагаем, что развлекательные компьютерные игры могут выступить средством геймификации учебного процесса. Информационно-коммуникативные технологии расширили спектр применяемых в обучении материалов, и в современной дидактике также изучается способ применения развлекательных компьютерных игр в процессе обучения, поскольку их текст является аутентичным, а сам материал может поспособствовать повышению вовлеченности студентов в учебный процесс.

Для начала рассмотрим исследования отечественных учёных по вопросу применения развлекательных компьютерных игр в обучении иностранным языкам. Большинство отечественных исследователей отмечают, что игровые программы мотивируют учащихся изучать иностранные языки [Азевич, 2010; Бодрова, Трубайчук, 2018;

Шарифова, 2017; Евтюгина, Хусаинова, 2018; Ситдикова, Галеев, 2019]. Многие отмечают и особенную эффективность в обучении отдельным языковым аспектам. В работе «Компьютерные игры в обучении иностранному языку» А. А. Евтюгина и А. Н. Хусаинова выделяют исключительную эффективность однопользовательской игры «Firewatch» в ознакомлении с лексикой на тему «Природа» [Евтюгина, Хусаинова, 2018]. В работе «Применение компьютерных игр в обучении иностранным языкам» Ф. Б. Ситдикова отмечает, что для успешного изучения иностранного языка в режиме однопользовательской игры сама игра должна соответствовать определённым критериям: иметь полноценный сюжет, множество диалогов, проработанный мир, а также вовлекать игрока в развитие сюжета [Ситдикова, 2019].

Зарубежные учёные также активно изучают данный вопрос и многие связанные с ним проблемы: например, несколько работ Кувато Такако, Ивасита Масуми, Тада Миюки и Мацумото Хитоми посвящены изучению вопроса использования видеоигр иностранными студентами в процессе изучения японского языка. В работе отмечается, что 84 человека из 136 опрошенных, а именно 61,8% учащихся используют игровые программы для самостоятельного изучения японского языка. В ходе исследования учащиеся отвечали на ряд вопросов, в числе которых – «какие игры они используют сами» и «какие считают наиболее эффективными для совершенствования знаний японского языка» [Кувато, Ивасита, Тада, Мацумото, 2016].

Необходимо отметить, что 89% учащихся относятся к возрастной категории «25 лет и меньше». Исследователи связывают заинтересованность учеников в использовании игровых программ с временным контекстом: «Мы видим, что ученики, которые с детских лет привыкли играть в компьютерные игры (так называемое "Поколение игр"), выражают заинтересованность в использовании

компьютеризированных приложений и с целью изучить японский язык [Кувато, Ивасита, Тада, Мацумото, 2016]».

Результаты опросов включают жанры игр, которые можно отнести скорее к «развлекательным» играм: в опросе «Какие игры вы используете для самостоятельного изучения японского языка?» учащиеся отметили такие жанры развлекательных игр, как «файтинги» (10,30%), «загадки» (7,70%) и «RPG» (от английского «roleplaying game» – жанр игр, в котором игрок управляет одним или несколькими персонажами и исследует мир, окружающий персонажей; далее – РПГ) (7,70%). Жанр «РПГ» многие студенты также назвали при ответе на вопрос: «Какие игры вы считаете самыми эффективными для изучения иностранного языка?» [Кувато, Ивасита, Тада, Мацумото, 2016]. Этот жанр отличается акцентом на сюжет, большим содержанием диалогов персонажей и высокой степенью взаимодействия с миром, в котором происходит действие игры.

Если рассматривать характеристику игр жанра РПГ, то можно отметить исключительное соответствие критериям образовательной развлекательной игры, представленным Ф. Б. Ситдиковой. По версии портала «RPG Watch», основными характеристиками компьютерной игры в жанре РПГ являются:

1. Наличие ролевой системы – название жанра подразумевает, что игрок выполняет какую-то определенную роль. Игрок может управлять как одним, так и несколькими персонажами. В ходе игры улучшаются характеристики персонажей напрямую или с помощью дополнительных элементов (например, снаряжения). Игрок также проходит испытания полученных навыков.

2. Процесс исследования – перемещение по миру, в котором обитают представленные персонажи (как правило – действие разворачивается в вымышленном мире). В каждом мире игрок может открывать новые области, собирать в нем предметы и получать новую информацию. Распространенным

в РПГ явлением считается взаимодействие с какими-то объектами или персонажами и получение ответной реакции или действия.

3. Сюжет – включает в себя все элементы повествования, например, игровой мир и его описание, непосредственно самих персонажей, диалоги, задания, описания предметов, сюжетные линии и взаимодействия всех представленных компонентов.

4. Необязательный, но часто встречающийся элемент – боевая система, расширяющая область взаимодействия игрока с окружающим персонажей миром и другими персонажами.

Заинтересованность учащихся в использовании видеоигр жанра РПГ как инструмента изучения японского языка и его исключительное соответствие критериям образовательной развлекательной игры и привело нас к выбору этого жанра в качестве основного изучаемого материала.

Из представленных выше характеристик жанра также можно заключить, что игры данного жанра особо интерактивные – 1,2 и 4 пункты требуют включения игрока в игровой процесс, что затрудняет использование игр данного жанра в урочное время. Но в целях упрощения использования игр в аудиторное время игровой процесс может быть записан, и тем самым доступность содержимого игры будет искусственно расширена. В связи с этим мы бы хотели также представить классификацию по способу воспроизведения материала.

1. Прямое – непосредственно, т.е. путем приобретения игровой программы и воспроизведения игрового процесса через компьютер.

2. Косвенное – опосредованное внешними средствами, т.е. путем записи игрового процесса или регистрации содержания в виде текста.

В процессе нашего исследования мы провели эксперимент, а именно провели интеграцию материала из

компьютерных игр жанра РПГ в процесс изучения японского языка. Перед началом отбора материала нами были определены цели урока – отработать значения и чтения иероглифов и лексики из изучаемого на среднем этапе обучения урока, а также были выделены требующие отработки и закрепления лексические единицы и иероглифы. Также мы определили, что косвенный способ интеграции материала является самым эффективным для выполнения поставленных задач: исследователи, которые изучали использование видеоигр жанра РПГ в качестве самостоятельного средства работы отмечают, что наличие контекста происходящего в играх этого жанра позволяет учащимся понимать основной сюжет без необходимости углубляться в диалоги, из-за чего обучающиеся меньше взаимодействуют с языковым материалом, и, следовательно, получают меньше новой информации [9]. Таким образом, мы пришли к выводу, что лучшим способом интеграции материала в процесс обучения является контролируемый преподавателем косвенный способ.

Для выполнения данной цели мы использовали уже заранее подготовленные комплексы упражнений по лексике и чтению, содержание которых было скорректировано в соответствии с требованиями программы и урока. В процессе подготовки к занятию мы опирались на основные критерии отбора языкового и речевого материала, описанные Е. Г. Таревой, В. А. Федяниной, М. Н. Мизгулиной [Тарева, 2020]. Нашей основной задачей было найти предложения и словосочетания, содержащие актуальную для этого урока лексику и иероглифику. Для разминки в начале урока применялись короткие диалоги, а также в упражнениях на чтение были представлены строки из диалогов персонажей или описаний игровых предметов.

Во вступительной части урока использованы записи коротких диалогов из серии видеоигр «Tales of»: в играх этой серии существуют специальные диалоги длительностью от 5

до 30 секунд – эта длительность делает их прекрасным материалом для разминки. Эти короткие диалоги не имеют привязки к сюжету, что исключает необходимость предоставлять дополнительный контекст (за исключением имён персонажей) и делает их использование более удобным. Их можно использовать как для тренировки аудирования (закрыть текст и попросить повторить, что персонаж только что сказал), так и чтения (выключить звук и дать ученикам прочитать написанный текст, после чего пересмотреть диалог ещё раз для проверки и закрепления прочитанного текста). Для эксперимента были подобраны отрывки, содержащие актуальную для данного этапа обучения лексику и иероглифику. Необходимо отметить, что подготовка такого материала не заняла много времени – диалоги в записанном виде находятся в свободном доступе в интернете, что значительно упростило их поиск.

Студенты высоко оценили такой способ использования материала – вся аудитория принимала участие в разборе диалогов, представленных во фрагментах, и многие студенты не боялись задавать вопросы, если сталкивались с незнакомым для них материалом. Некоторые студенты также добавили, что им было интересно изучать данные фрагменты и с точки зрения речевой стилистики.

Основную часть времени на уроке занимала работа с упражнениями на перевод, которые включали предложения, взятые из компьютерных игр.

В компьютерных играх жанра РПГ присутствуют не озвученные монологи НПС или описания предметов – текст, которые существует только для представления мира игры и выражения отношения её населения к происходящим событиям. Также нами были отобраны предложения, содержащие лексику и иероглифику, которые планировалось отработать в ходе экспериментального урока.

Благодаря использованию в упражнениях отдельно взятых строк из компьютерных игр мы не только отработали

необходимую лексику и иероглифику, но и представили способы применения лексики в других контекстах. В упражнения также были включены фразы, которые несли развлекательный или драматичный характер, что было хорошо принято студентами.

К сожалению, поиск такого материала может быть весьма затруднён: если в открытом доступе не имеется построчный пересказ таких диалогов, то для их поиска преподавателю потребуется самому «извлечь» их из игры – поиграть в игру самостоятельно и отобрать, какой текст может подойти для использования на уроке. Однако необходимо отметить, что по некоторым играм существуют базы данных игрового текста, которые позволяют с лёгкостью найти все предложения с нужным словом и скопировать его, а также проверить на наличие контекста, который может потребоваться для понимания смысла предложения.

Итак, подводя итоги, хотелось бы выделить положительные стороны использования компьютерных игр в обучении японскому языку:

1. развлекательный характер игр позволяет сделать обучение пассивным – ученики не концентрируются на цели изучить что-либо, а больше вовлечены в контекст представленного им материала;

2. видеоигры, в особенности игры жанра РПГ представляют вариативность в интегрировании в процесс обучения – их можно интегрировать как в игровой форме, так и представить их материал записью или строками текста;

3. особенно важный фактор при обучении японскому языку – видеоигры хорошо помогают тренировать лексику и чтения иероглифов. Что примечательно, в жанре РПГ только в отдельно взятых играх можно найти фуригану над словами;

4. игры с активным повествованием могут представить разнообразную стилистику речи персонажей – с помощью них обучающиеся могут познакомиться не только с элементами женской и мужской речи, но и открыть для себя

официальную речь, увидеть, в каких контекстах и ситуациях их использование может быть уместно;

5. при условии, что место действия игры – Япония или вдохновлённая Японией страна – с их помощью обучающиеся могут ознакомиться с культурой Японии и всеми её проявлениями, в том числе и в речи (например, вежливая речь в ситуации взаимодействия ученика с учителем и другие возможные ситуации проявления иерархии «сэмпай и кохай»);

6. при условии, что ученикам даётся достаточно времени на чтение диалогов – использование игрового материала РПГ без излишней опоры на словарь или вспомогательные статьи позволяют развить языковую догадку обучающихся.

Также первый эксперимент показал, что с помощью косвенного применения материала видеоигр в работу с материалом включаются все студенты, даже те, кто потенциально не заинтересован в видеоиграх как способе проведения досуга.

В дальнейшем мы также планируем продолжать изучать способы применения компьютерных игр в обучении японскому языку, более точно – провести эксперимент по прямому использованию видеоигр. На данный момент рассматривается использование бесплатной мобильной и компьютерной игры Another Eden, сюжет которой представлен в письменной форме и не имеет дополнительной озвучки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азевич А. И. Дидактические и информационные аспекты обучающих компьютерных игр // Всероссийская научно-практическая конференция «Развивающие информационные технологии в образовании: использование учебных материалов нового поколения в образовательном процессе». – Томск: «ИТО», 2010. – С. 39–40.

2. Бодрова Е. В., Трубайчук Л. В. Компьютерные игры в обучении иностранному языку // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2012. №3. – С. 123–127.
3. Евтюгина А. А., Хусаинова А. Н. Компьютерные игры в обучении иностранному языку // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: Материалы XI международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. – С. 194–201.
4. Коваленко А. С. Изменение мотивации в процессе изучения японского языка в вузе // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: ИД Ключ-С, 2018. – Вып.17. – С. 101–106.
5. Полякова А.В. Учитывание интересов современной молодежи в процессе обучения говорению на японском языке в вузе // Иностранные языки в школе. – 2012. – №10. – С. 60–64.
6. Ситдикова Ф. Б., Галеев Т. М. Применение компьютерных игр в обучении иностранным языкам // Тенденции развития науки и образования. – Январь 2019. – №46, Часть 2. – С. 22–26.
7. Шарифова Д. А. Компьютерные игры в мотивации к изучению иностранного языка учащихся инженерного лица // Вестник ТГПУ. – 2017. – №11. – С. 144–149.
8. Кувато Такако, Ивасита Масуми, Тада Миюки, Мацумото Хитоми. Нихонго кё:ику-ни окэру гэ:му-но сиё:-ни цуитэ Гакусю:ся-то кё:си-о тайсё:-то сита сицумонситё:са-кара (Об использовании игр в обучении японскому языку (из опроса среди преподавателей и обучающихся)). – Нагасаки: Институт прикладных наук Нагасаки, 2016. – С. 104–112.
9. Тарева Е. Г., Федянина В. А., Мизгулина М. Н. Критерии отбора языкового и речевого материала при составлении олимпиадных заданий по японскому языку // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 10. – С. 85–91.
10. Gabriel Edward Smith. Playing Video Games in Japanese: Motivation, Language Learning, and Navigation. – Montreal, Quebec: Concordia University, 2014. – 97 p.

Использование заголовков передовиц на занятиях по японскому языку

Преподаватель на занятиях по японскому языку использует различные виды материалов, в том числе, газеты.

В газете большей частью выбирается передовица, поскольку она представляет интерес и с точки зрения языка, и с точки зрения содержания.

Стиль газетной статьи относится к публицистическому стилю, который являясь разновидностью литературного языка, широко употребляется в различных сферах общественной жизни.

Газетные статьи в процессе занятий используются для обучения языку в различных целях – и для чтения, и для перевода, и для разбора грамматических конструкций.

Статья состоит из заголовка и текста. Обычно основное внимание уделяется самому тексту статьи. Нас даже учили заголовок переводить после прочтения статьи, потому что без знания содержания статьи бывает трудно переводить заголовки, но понять, о чём статья, можно по заголовку.

Заголовок – выразительная часть текста, привлекающая внимание читателей. Заголовок – самая короткая часть статьи, обычно это несколько слов, две, реже, три фразы, представляющие части предложения.

Предваряя текст, заголовок несет определенную информацию о содержании статьи, в то же время заглавие имеет эмоциональную окраску, привлекающую внимание читателя, возбуждающую его интерес.

Заголовок имеет двойственную природу, так как, с одной стороны, это языковая структура, предваряющая текст, элемент вне текста, имеющий определенную самостоятельность. Вместе с тем, заголовок – составная часть текста, входящая в общую конструкцию. Заголовок помогает

читателю предположить, что будет в тексте, и привлекает произвольное внимание к тексту.

Знакомясь с газетой, читатель, прежде всего, обращает внимание на заголовки, а затем решает – читать статью или нет.

На занятиях можно работать с заголовками, обращая внимание на грамматические явления, синтаксические конструкции, логику построения.

В японских газетах заголовки передовиц в основном состоят из отдельных фраз, частей предложений, обычно 2 фразы, иногда 3, например:

相次ぐ北朝鮮ミサイル 危機感足りない日本外交 *Аицугу кита тё:сэн мисайру Кикикан таринай нихон гайко:* Северокорейские ракеты запускаются одна за другой. Японской дипломатии не хватает ощущения опасности.

再生'22 地球規模の危機 知恵を結集し解決探ろう *Сайсэй '22 Тикю: кибо:-но кики Танти-о кэссю:-си кайкэцу сагуро:* Наступающий 22-й год. Опасность мирового масштаба. Объединим разум и будем искать выход.

Встречаются вопросительные фразы, например:

札幌五輪の招致計画 住民の支持得られるのか *Саппоро горин-но сё:ти кэйкаку Дзю:мин но сидзи эрарэру но ка.* Планы провести Олимпиаду в Саппоро. А население это поддерживает?

Заголовки по объёму небольшие, в них отчётливо видны грамматические явления, на которых можно сосредоточить внимание учащихся и использовать для отработки или повторения грамматического материала.

При повторении существительных можно использовать примеры с употреблением падежных показателей в различных значениях, например:

1. の これからの米中関係 対立管理の仕組み必要だ *Корэ-кара-но бэйтю: канкэй тайрицу канри-но сикуми хицудэ: да.*

Будущие отношения США и Китая. Необходима организация по контролю противостояния.

2. から 視 点・総選挙 沈む科学立国 実利最優先から転換
を *Ситэн・со:сэнкё: Тидзуму кагаку риккоку Дзицури сайю:сэн-кара тэнкан-о* Точка зрения • всеобщие выборы. Государство, в котором тонет наука. Необходим поворот от лозунга «прибыль превыше всего».

3. を デジタル庁 接待の実態を明らかに *Дэдзитарутё: Сэттай-но дзитай-о акирака-ни* Департамент по цифровым технологиям. Объяснить ситуацию с приёмом.

4. に 北朝鮮の軍備強化 高まる脅威に国際圧力を
Китатё:сэн-но гумби кё:ка Такамару кё:и-ни кокусай ацурёку-о. Усиление военных приготовлений в Северной Корее. Международное давление на возрастающую международную опасность.

5. へ 岸田政権、継続へ 真価問われる「丁寧な政治」
Исида сэйкэн, кэйдзоку-э Синка товарэру. Правительство Исиды продолжит работу. «Вежливая политика» будет проверена на прочность.

6. で 留学生の受け入れ コロナで試される国際化
Рю:гакусэй-но укэирэ Корона-дэ тамэсарэру кокусайка Приём иностранных студентов. Интернационализация испытываемая эпидемией короны.

7. が 核合意の再生 米イラン双方が妥協を *Какуго:и-но сайсэй Бэй Иран со:хо:-га дакё:-о.* Возобновление соглашение по ядерному оружию. США и Иран обе стороны пришли к согласию.

Часто употребляются двойные падежи, например:

ラグビーの新リーグ 地域への浸透が未来開く *Рагуби:-но син ри:гу Тиики-э-но синто:-га мирай хираку* Новая лига регби. Открывается будущее для распространения в регионах.

Для заголовков характерно употребление сочетаний канго, например: *クロマグロ漁獲枠拡大 資源回復へ対策緩めずに Куро магуро гёкаку какудай Сигэн кайфуку-э тайсаку юрумэдзу-ни* Увеличивается объём добычи тунца. Не ослаблять меры по восстановлению ресурсов.

В заголовках можно найти всё, что связано с изменениями в системе глагола, например.

Желательное наклонение на *たい*: *首相と衆院予算委 先手打つ答弁が聞きたい Сюсё: то сю:ин ёсан Сэнтэ уцу то:бэн-га кикитай* Премьер-министр и бюджетный комитет палаты представителей. Хочется узнать, кто сделает первый ход.

Страдательный залог: *タリバンが暫定政権 恐怖政治回帰は許されぬ Тарибан-га дзантай сэйкэн. Кё:фу сэйдзи кайки ва юрусарэну.* Временное правительство Талибан. Не позволено возвращение террористической власти.

Потенциальный залог: *自民新総裁に岸田氏 国民の信を取り戻せるか Дзимин синсо:сай-ни Кисида. Кокумин-но син-о торимодосэру ка.* Главой ЛДП выбран Кисида. Сможет ли он вернуть доверие народа?

Побудительный залог с *たい*: 「東京離れ」現象 コロナ後も定着させたい *«То:кё: ханарэ» гэнсё:.* Корона ато мо тэйтяку-сасэтай. Явление «Подальше от Токио». Хотелось бы, чтобы и после пандемии это продолжалось.

Формы повелительного наклонения.

1. Простое повелительное наклонение в утвердительной форме: *北巡航ミサイル 新たな脅威への対応を急げ Кита дзюнкo: мисайру Арата-на кё:и-э-но тайo:-o*

исогэ. Крылатые пакеты Северной Кореи. Спешить противостоять новой опасности!

2. Простое повелительное наклонение в отрицательной форме: 補正予算案 財政規律を無視するな Хосэй ёсанъан Дзайсэй кирицу-о муси-суру на. Дополнительный бюджет. Не игнорировать финансовую дисциплину!

Желательное наклонение.

首相と衆院予算委 先手打つ答弁が聞きたい Сюсё то сю:ин ёсан Сэнтэ уцу то:бэн-га кикитай. Премьер-министр и бюджетный комитет. Хотелось бы в первую очередь от них услышать объяснения.

Приглашение к совместному действию.

再生'22 地球規模の危機 知恵を結集し解決探ろう Сайсэй 22 тикю: кибо:-но кики тиз-о кэссю:-си кайкэцу сагуро:. Наступает 22-й год. Опасность мирового масштаба. Будем вместе думать и искать решение.

Много примеров на употребление форм бунго.

Форма на ぬ:

ならぬ: 名護市長に自公系再選 移設強行の理由にならぬ Наго ситё:-ни дзико:кэй сайсэн. Исэцу кё:ко:-но рию:-ни нарану. Мэр г. Наго вновь избран от партий ЛДП и Комэйто. Не будет причин для вынужденного переселения.

Формы на ず и ずに:

ずに:クロマグロ漁獲枠拡大 資源回復へ対策緩めずに Куро магуро гё:какуваку какудай. Сигэн кайфуку-э тайсаку юрумэдзу-ни Расширение объёмов добычи чёрного тунца. Не ослабить меры по восстановлению морских ресурсов.

Форма на ねば:

ねば: 再エネの拡大 政策の強化を急がねば Сай энэ-но какудай Сэйсаку-но кё:ка-о исоганэба. Сай энэ-но какудай Сэйсаку-но кё:ка-о исоганэба. Увеличение получения возобновляемой энергии. Должны спешить.

Заголовок редко, но бывает выражен отдельным предложением без точки. Например, в просмотренных 200 передовицах встретилась только одна статья, где заголовок был представлен фразой 「見て見ぬふり」やめよう *митэ минуфури ямэё*: Прекратим «закрывать глаза на происходящее».

Если рассмотреть заголовки с точки зрения синтаксиса, можно увидеть разные варианты.

1. Основная часть заголовков не включает сказуемое, например, сказуемого нет ни в 1-й, ни во 2-й части заголовка:

みずほシステムの管理 国に安定運用の重い責任 *Мидзухо сисутэму-но канри. Куни-ни антэй унъё:-но омой сэкинин.* Управление системой банков «Мидзухо». Тяжёлая ответственность по поддержанию стабильности в стране.

2. Заголовок может быть представлен:

а) вопросительным предложением, например:

菅政権一か月 強権的手法まで継承か *Суга сэйкэн иккагэцу Кё:кэнтэки суюх:-мадэ кэйсё: ка.* Суга у власти 1 месяц. Он будет наследовать всё, вплоть до политики силы?

б) повелительным предложением, например:

きょう公示 政策実現の確かな道筋論じよ *Кё: ко:dzi. Сэйсаку дзицугэн-но тасика-на митисудзи рондзиё.* Сегодня официальное объявление. Обсудить правильный путь реализации политического курса!

По стилю заголовки всегда информативные – простые и сложные.

Простой информативный заголовок относится к одной теме, например:

日本の選択 加速する人口減少 *Нихон-но сэнтаку. Касоку-суру дзинко: гэнсё:* Выбор Японии - ускоряющееся сокращение населения.

Сложный заголовок включает две темы, редко три, например:

政治団体と雇用助成金 議員の倫理観欠如に驚く *Сэйдзи дантай то коё: дзёсэйкин. Гиин-но ринрикан кэцудзё-*

ни одороку. Политические организации и субсидии по найму. Удивляет отсутствие морали депутатов.

再生 '22 人口減少と地方 「適疎」を新たな選択肢に
Сайсэй'22. Дзинко гэнсё: то тихо:. 「Тэкисо」-о
арата-на сэнтакуги-ни. Наступающий 22 год.
Уменьшение населения и регионы. Новый выбор –
«малочисленность».

По содержанию заголовки делятся на:

– номинативные (содержат имя собственное), например:

核合意の再生 米イラン双方が妥協を *Какуго:и-но сайсэй.*
Бэй иран со:хо:-га дакё:-о Возобновляются переговоры по
ядерному соглашению. США и Иран нацелены на
компромисс.

– предикативные, т.е. о предмете обсуждения говорится в
действии (с глаголом), например:

岸田首相の所信表明 転換への踏み込み足りぬ *Исида*
сюсё-но сёсин хё:мэй. Тэнкан-э-но фумикоми тарину
Премьер Кисида выступил с программной речью. Не
говорит о переходе к новой политике.

По используемому приёму заголовки делятся на:

– назывные, сообщается общая тема, например:

北朝鮮の軍備強化 高まる脅威に国際圧力を *Кита тё:сэн-*
но гумби кё:ка Такамару кё:и-ни кокусай ацурёку-о.
Милитаризация Северной Кореи. Международное
давление на возрастающую опасность.

– транзитные (сразу сообщается главное), например:

原発審査中断 原電に任せられるのか *Гэмпацу синса тю:дан*
Гэндэн-ни макасэрарэру но ка. Проверка атомных
электростанций приостановлена. Можно ли будет полагаться
на электроэнергию атомных электростанций?

Основную часть заголовков составляют двухсоставные
заголовки, причём синтаксическое оформление и смысловое
соотношение частей разнообразное.

Рассмотрим подробнее двухсоставные заголовки.

Есть несколько вариантов смысловой связи частей заголовков.

1. Вторая часть является определением к первой.

東京五輪・パラの経費 肥大化の反省が足りない *То:кё: горин • пара-но кэйхи Хидайка-но хансэй-га таринай.* Недостаточная проверка расходов на Олимпиаду и Параолимпийские игры.

2. Первая часть является определением ко второй.

フェイスブック内部告発 社会への責任が問われる *Фэйсбуку найбу кокухацу Сякай-э-но сэкинин-га товарэру.* Перед обществом стоит вопрос об ответственности человека, разоблачившего Фейсбук.

Этот вариант связи встречается довольно редко.

3. Две части связаны между собой опосредованно

а) Независимые части, во 2-й части приводится вывод по содержанию первой части

WTO 加盟 20 年の中国 世界経済の分断防ぐ責任 *ВТО камэй 20нэн-но Тю:гоку Сэкай кэйдзай-но бундан фусэгу сэкинин.* Принятие Китая в ВТО в 20-м году. Важно предотвратить раскол в мировой экономике.

б) В 1-й части даётся описание ситуации, во 2-й части вопрос по этой ситуации.

原発審査中断 原電に任せられるのか *Гэмпацу синса тю:дан Гэндэн-ни макасэрарэру но ка.* Приостановка инспекций атомных электростанций. Можем ли мы доверять АЭС?

4. Констатация факта и комментарий к нему

感染第5波と新学期 家庭の不安減らす対策を *Кансэн дай 5 ха то сингакки Катэй-но фуанхэрасу тайсаку-о.* 5-я волна заражения и новый семестр. Меры по снижению беспокойства в семьях.

5. Констатация факта и критический комментарий к нему.

文通費の改正先送り 与党の責任放棄に驚いた *Ко:цу:хи-но кайсэй саки окури.* *Ёто:-но сэкинин хо:ки-ни одоройта.* Перенос решения о поправках к закону о

расходах на транспорт. Удивляет отсутствие ответственности у правящей партии.

Заголовки, состоящие из трёх частей, встречаются редко. В основном, такие заголовки включают название события, факт, связанный с данным событием, обсуждение события и действия по нему.

1. 北京五輪 高官派遣せず 対話の継続は欠かせない

Хоккё: горин Ко:кан хакэн-сэдзу Тайва-но кэйдзоку ва какасэнай Пекинская Олимпиада. Не посылать делегацию на высоком уровне. Необходимо продолжение диалога.

В этом заголовке 1-я часть называет событие 北京五輪 *хоккё: горин* «Пекинская Олимпиада», 2-я часть раскрывает обстоятельства ситуации 高官派遣せず *ко:кан хакэн-сэдзу* не посылать делегацию на высоком уровне, 3-я часть является выводом 対話の継続は欠かせない *тайва-но кэйдзоку ва какасэнай* необходимо продолжение диалога.

2. 総選挙 沈む科学立国 実利最優先から転換を *Со:сэнкё Сидзуму кагаку риккоку Дзицури сайю:сэн-кара тэнкан-о*. Всеобщие выборы. Страна, в которой наука «идёт ко дну». Переход от принципа «прибыль превыше всего». В этом заголовке также 3 части: 1-я – 総選挙 *со:сэнкё* – называет ситуацию, 2-я – 沈む科学立国 – раскрывает ситуацию, 3-я часть показывает направление выхода из данной ситуации.

Достаточно часто встречаются заголовки в виде вопроса во 2-й части к содержанию 1-й части заголовка:

1. 熱海の土石流災害 なぜ市は動かなかったか *Атами-но досэкирю: сайгай Надзэ си ва угоканакатта ка*. Бедствие от обвала земли и камней. Почему город ничего не предпринимает?

2. 自民新総裁に岸田氏 国民の信を取り戻せるか *Дзимин синсо:сай-ни Исида-си Кокумин-но син-о торимодосэру ка*.

На пост главы ЛДП выбран г. Исида. Сможет ли он вернуть доверие народа?

Заголовок может быть призывом, например:

北巡航ミサイル 新たな脅威への対応を急げ *Кита дзюнко: мисайру ара-та-на кё:и-э-но тайо:-о исогэ*. Крылатые ракеты Северной Кореи. Спешить с реагированием на новую угрозу. (Надо спешить реагировать на новую угрозу – крылатые ракеты КНДР)

Заголовок может иметь форму призыва о помощи, например:

子どものSOS 官民で受け皿増やそう *Кодомо-но SOS. Каммин-дэ укэдзара фуясо:.* Дети подают сигнал SOS. Правительство и народ, увеличим помощь детям!

Заголовок может быть восклицанием, например:

きょう公示 政策実現の確かな道筋論じよ . *Кё: ко:дзи сэйсаку дзицугэн-но тасика-на митисудзи рон-дзиё*. Сегодня объявили: обсуждение надежной дорожной карты для реализации политического курса!

В заголовках могут употребляться глаголы в повелительном наклонении и в положительной, и в отрицательной форме.

北巡航ミサイル 新たな脅威への対応を急げ *Кита дзюнко: мисайру ара-та-на кё:и-э-но тайо:-о исогэ*. Крылатые ракеты Северной Кореи. Спешить реагировать на новую опасность.

米ロ首脳会談 衝突回避へ対話重ねよ *Бэйро сюно: кайдан Сё:тоцу кайхи-э тайва касанэё*. Встреча на высшем уровне России и США. Продолжать переговоры, чтобы избежать столкновений.

補正予算案 財政規律を無視するな *Хосэй ёсанган Дзайсэй кирицу-о муси-суру на*. План дополнительного бюджета. Не игнорировать финансовую дисциплину.

Заголовки могут заканчиваться не глаголом, а существительным с падежным показателем, например:

1. 経済財政白書 政策の誤りこそ分析を *Кэйдзай дзайсэй хакусё Сэйсаку-но аямари косо бунсэки-о* Белая книга по экономике и финансам. Исследовать именно ошибки власти

2. 公明党 クリーンの看板どこへ *Ко:мэйто: кури:н-но камбан доко-э.* Партия Комэйто. Куда ведут незапятнанные лозунги?

3. 民主主義サミット 協調への復元力示す場に *Минсюсюги самитто Кё:тё:-э-но фукугэнрёку симэсу ба-ни* Конгресс демократии. Место, где демонстрируется восстановление сотрудничества.

4. アフガンの人道危機 国際社会は支援最優先で *Афуган-но дзиндо: кики Кокусай сякай ва сиэн сайю:сэн-дэ* Гуманитарный кризис в Афганистане. В первую очередь поможет международное сотрудничество.

В преддверии наступающего года в заголовок включается обозначение времени, когда произойдет событие, описанное в заголовке, например:

問う'21 夏 デジタルの未来 目指す社会描くことから

Тоу'21 нацу Дэдзитару-но мирай Мэдзасу сякай *каку кото-кара.* Что будет летом 21 года. Цифровое будущее. Из будущего, к которому мы стремимся.

きょう公示 政策実現の確かな道筋論じよ

Преподаватель на основе заголовков может создать свою «библиотеку» примеров по грамматике, синтаксису.

Методика обучения написанию электронных писем на японском языке

В настоящее время все более актуальной становится проблема формирования навыков деловой письменной коммуникации у студентов, изучающих японский язык. Статья посвящена разработке курса, который направлен на обучение написанию электронных писем на японском языке. Основная гипотеза заключается в том, что именно электронное письмо является наиболее подходящей формой для знакомства с основами японской бизнес-корреспонденции.

После окончания университета выпускники зачастую сталкиваются с необходимостью вести деловую переписку, в том числе и с японскими коллегами. В консервативной японской бизнес-среде ценится умение грамотно, четко, вежливо излагать информацию именно посредством электронной почты. Вероятно, это один из самых востребованных практических письменных навыков, которые требуются специалисту с японским языком.

С точки зрения преподавателя, электронное письмо также представляет довольно удобный материал для обучения. В условиях быстро меняющейся цифровой эпохи мы вынуждены постоянно искать новые инструменты, методики обучения. Безусловно, электронные письма сложно назвать самой актуальной формой письменного общения. Однако важно, что это устоявшаяся форма письменной деловой коммуникации, активно используемая в Интернете. Это все ещё не язык соцсетей, поэтому тексты электронных писем могут быть использованы для обучения литературному японскому языку. В то же время электронные письма, как правило, написаны более современным языком, нежели послания на бумаге.

Существует целый ряд российских пособий, где так или иначе затрагивается тема делового японского языка. Это тематические учебники по экономической и юридической лексике [7], переводу бизнес-документации [2, 4, 8], а также стратегии и тактике делового общения [3]. Но в большинстве из них электронные письма рассматриваются не столь подробно. Значительное количество примеров деловой корреспонденции представлено в учебнике «Деловая переписка» 2019 года [8]. Однако в связи с тем, что упор делается на сложную специализированную экономическую лексику, не всегда получается отработать именно базовые навыки составления писем.

Решением могло бы стать отведение ключевой роли изучению и отработке самой формы письма. Как пишет Е. Ю. Бессонова, «в японском языке традиция обращений, клишированных фраз, категорий вежливости и определенная организация письма ставят эпистолярный стиль в ряд заметных языковых явлений» [1, с. 39]. Как мы видим, эти характеристики позволяют говорить о существовании неких образцов, универсальных принципов для составления письма. Безусловно, изучение специализированной деловой лексики для написания писем необходимо. Однако если сделать упор на оформление и клише, характерные для тех или иных ситуаций, студенты смогут оперативно составлять основную часть электронного письма, а затем будут самостоятельно дополнять эту основу лексикой, необходимой для выбранного профессионального направления.

Клише можно изучать, разделив письма по категориям. Как правило, в японских бизнес-учебниках встречается подобное деление. Если же рассматривать отечественную литературу, то похожая классификация содержится в учебнике Е. Л. Фроловой [5]. В ее пособии письма разделены на категории «письма-извинения», «письма-благодарности», «письма-прощания» и др. Пособие Е. Л. Фроловой представляет собой очень ценный материал, поскольку в нем

очень грамотно изложены все принципы написания посланий, приводится значительное количество полезных фраз. Но пособие ориентированно скорее на личные бумажные письма, нежели на электронную деловую корреспонденцию. Значительное внимание уделяется поздравлениям, вопросам оформления открыток. Современная письменная электронная коммуникация обладает специфическими особенностями, которые отличают ее от классических писем. Помимо того, что становится не такой актуальной информация о способах написания адреса на конверте, меняется и стилистика: электронное письмо предполагает деловую и конкретную подачу информации, в нем все реже используются традиционные «сезонные» приветствия. Кроме того, существуют паралингвистические компоненты электронных писем, на которые следует обращать внимание. Например, в современных пособиях по деловому японскому языку рекомендуется делить слишком длинные строчки на более короткие, чтобы письмо легко читалось с экрана электронного средства.

Как же может выглядеть курс по обучению написанию деловых писем? Во-первых, представляется правильным разделить курс на две части: базовая подготовка и непосредственное изучение писем по коммуникативным ситуациям.

Базовая подготовка, в зависимости от уровня обучающихся и количества часов, выделенных на дисциплину, может включать повторение *кэйго*, знакомство с основными правилами ведения бизнес-коммуникации в Японии и правилами оформления писем (включая паралингвистические элементы), работу со структурой письма.

Пример 1. Задание для занятия из блока «Базовая подготовка»:

Перепишите фразы, которые употребил сотрудник фирмы в разговоре с важным клиентом, используя соответствующий стиль *кэйго*. Переведите на русский язык.

- а) 契約の条件を確認したいです。
- б) メールを送って、ありがとうございます。
- в) 改めて感謝します。

После завершения базовой части следует приступить к отработке различных коммуникативных ситуаций, что становится возможным благодаря последовательному изучению писем по категориям. Поскольку изначальной целью является овладение некоторыми универсальными навыками, то для практики рекомендуется брать довольно широкий круг тем. Впрочем, логично уделить особое внимание ситуациям, часто возникающим во время учебы и на работе.

Пример 2. Возможные категории писем и примеры конкретных ситуаций:

- а) письма-извинения (проблемы с поставками, ошибка в договоре, отклонение приглашения);
- б) письма-благодарности (благодарность за письмо-рекомендацию для поступления);
- в) письма-приветствия (первое письмо новым коллегам);
- г) письма-оповещения (сообщение о проведении конференции, приглашение на корпоративное мероприятие);
- д) письма-просьбы (просьба дать выходной из-за плохого самочувствия);
- е) другие.

Предполагается, что каждое занятие должно быть посвящено конкретной теме. В ходе занятия студенты переводят несколько электронных писем по теме с японского на русский язык, а затем – с русского на японский. Особенно тщательно следует отнестись к отработке *кэйго* и письменных штампов. Кроме того, в процессе перевода

желательно осуществлять анализ текста на предмет отношений отправителя и адресата и того, как это отражается в языке.

Пример 3. План занятия по теме «Письма-оповещения»:

1. Повторение *кэйго* (15 минут, использование раздаточного материала).

2. Перевод письма по теме с японского языка на русский язык.

関係各位

木村です。

今回の開発部定例会議を4日で打診いたしました、出席できない方が複数いらっしゃいますので、今回は見合わせます。

ただ、システム開発チームの方は出席できる方が多いです。せっかくですのでこの日は木村が新しい部品の機能に関して、システム開発チームの方にご紹介する会とさせていただきたいと思います。

システム開発チームのみなさんは、予定通り10時にお集まりください。

場所は、定例会議で使用する第一会議室でなく、3階のミーティングルームです。

定例会議につきましては、追ってご連絡いたします。よろしく願いいたします。

開発部第1課

木村次郎 [4, c.17]

Желательно акцентировать внимание обучающихся на следующие выражения и клише по теме:

- a) ... につきましては、追ってご連絡いたします。
- б) この度、... を開催することとなりました。
- в) 知らせてくれてありがとうございます。

3. Перевод письма по теме с русского на японский язык:

Главе отдела разработки продуктов г-ну Судзуки

Добрый день, это Танака из отдела кадров.

Хочу сообщить Вам, что мы будем проводить стажировку для новых сотрудников со 8 по 9 апреля.

В ходе стажировки запланировано проведение лекций, поэтому просим Вас направить нам двух сотрудников, которые могли бы стать лекторами.

Когда определитесь с выбором, свяжитесь, пожалуйста, с ответственным за стажировку господином Тояма.

С уважением,

Танака

4. Домашнее задание – моделирование ситуации. Вы планируете организовать студенческую онлайн-конференцию по теме «Российско-японские отношения». Напишите электронное письмо профессору университета Васэда господину Судзуки. Сообщите о проведении конференции и пригласите профессора в ней участвовать.

Источником материалов для занятий могут послужить упоминавшиеся выше пособия Е. Л. Фроловой, С.В. Чиронова, японские учебники по деловой коммуникации и даже адаптированные электронные письма из личных архивов. Курс может быть интегрирован в обучение в качестве независимой дисциплины или факультатива, раздела основного или специализированного курса японского языка, подтемы в процессе изучения письменного *кэйго*.

Ожидается, что отработка письменных коммуникативных ситуаций по темам помогает студентам быстрее и увереннее вести деловую переписку, ориентироваться в различных

ситуациях. Поскольку акцент делается на типовые фразы и клише, а не на специфическую лексику, учащиеся получают необходимую базу, образец для написания писем по той или иной теме. Навыки доводятся до автоматизма за счет перевода нескольких писем по одной тематике – как с русского на японский, так и с японского на русский язык. Наконец, разбор реальных ситуаций, поиск решения коммуникативных проблем повышает заинтересованность и мотивацию к обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессонова Е. Ю. Эпистолярный стиль японского языка в историческом аспекте // Вестник Московского университета. Серия 13. Востоковедение. – М.: Издательство Московского университета, 2012. – Вып. 2. – С. 39–44.

2. Быкова С. А., Ямада М. Японский язык. Пособие по переводу документации. – М.: Муравей-Гайд, 2001. – 139 с.

3. Гуревич Т. М. Японский язык: стратегия и тактика делового общения: учеб. пособие / Т. М. Гуревич. – М.: Издательство ВКН, 2016.

4. Онодзука В., Синодзаки Й., Сима К., Йосидзава Й. Бидзинэсу нихонго. – Токио: Джапан Таймс, 2015. – 240 с.

5. Фролова Е. Л. Японский язык. Эпистолярный стиль. – М.: Восток-Запад, 2005. – 247 с.

6. Фролова Е. Л. Личная и деловая переписка на японском языке. Учебно-методический комплекс / Е. Л. Фролова. – Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 2012. – 162 с.

7. Чиронов С. В. Японский язык. Экономический перевод / С. В. Чиронов; МГИМО (У) МИД России, каф. яп., кор., монг. и индонез. яз. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – 316 с.

8. Чиронов С. В., Сладкова Е. В. Деловая переписка на японском языке / С. В. Чиронов, Е. В. Сладкова; редакция Х. Миядзаки. – М.: МГИМО, 2019. – 450 с.

**Потенциал учебников для начинающих в обучении
коллокациям японского языка**

Обучение иностранному языку с точки зрения содержания принято разделять на две большие категории: лексику и грамматику. На этих столпах основывается знание иностранного языка и умение им пользоваться в процессе коммуникации. Хорошее владение одним элементом отдельно от другого не даёт результата, поскольку набор слов, не связанный грамматикой языка, не имеет смысла так же, как и идеально построенное предложение с неадекватным для коммуникативной ситуации набором слов. На стыке данных категорий находится такое явление, как «коллокация». Данное понятие было предложено английским лингвистом Дж. Р. Фёрсом в 1950-х годах и получило развитие в работах его последователей, например, Дж. Синклэр, Халлидея и других [9, с. 3]. В настоящее время исследователи дают следующее определение понятию «коллокация» в ключе европейской и отечественной лингвистической традиций: «словосочетание, состоящее из двух или более слов, имеющих признаки синтаксически и семантически целостной единицы, в котором выбор одного из компонентов осуществляется по смыслу, а выбор второго зависит от выбора первого» [1, с. 31].

Коллокации в отличие от полноценных фразеологизмов составляют больший пласт языка, поскольку встречаются в любых стилях и жанрах устной и письменной речи, поэтому грамотное владение данной лексико-грамматической единицей является демонстрацией хорошего знания иностранного языка. В связи с этим обучение коллокациям должно начинаться уже с начального уровня, когда обучающийся имеет наименьшее представление об иностранном языке. Эффективное изучение коллокаций

помогает значительно быстрее расширить лексический словарь и развить способность осуществлять коммуникацию на изучаемом языке. Это касается уже начального этапа обучения японскому языку, когда появляется значительное число коллокаций. Основная цель данного исследования – проанализировать учебники японского языка для начального уровня с точки зрения обучения коллокациям японского языка.

Поскольку изучение любого иностранного языка начинается с соответствующего УМК, который играет ключевую роль в освоении обучающимися коллокаций, в нашем случае, японского языка. Сначала необходимо прояснить терминологию, касающуюся «коллокаций» в японском языке. Так же, как в отечественной науке это понятие относительно новое, однако ранее японцами использовался иной ряд терминов для описания этого понятия. Японские исследователи, например, как раньше так и сейчас использовали такие слова, как 連語 *рэнго* «сцепление слов, коллокация», 一般連語句 *иппан рэнгоку* «обычные коллокации», 連語的慣用句 *рэнготэки канъё:ку* «коллокационные фразеологизмы» [3, с. 44–45], хотя в последнее время всё чаще встречается понятие コロケーション *корокэ:сён* «коллокация», заимствованное из английского языка и понимаемое также, как и у западных исследователей. В рамках данной работы мы придерживаемся позиции таких японских исследователей, как Миядзи Ютака (1985) и Кунихиро Тэцуя (1997). Термин «*рэнготэки канъё:ку*» был предложен Ю. Миядзи, под ним понимается сочетание, являющееся устойчивым выражением на грани фразеологизмов; сочетаемость его ограничена, и оно не имеет общего производного значения, например, 汗をかく *асэ-о каку* «потеть (досл. чесать пот)» [3, с. 44–45]. Т. Кунихиро в свою очередь предложил трактовать понятие «*рэнго*» как выражения, чье употребление уже закреплено, но общий

смысл фразы можно понять из отдельных его составляющих [3, с. 44–45].

В настоящее время существует множество учебников японского языка для начинающих, это одно из самых популярных и продуктивных направлений разработки учебной литературы по японскому языку. Обилие УМК для начального уровня обязывает определить набор критериев, в соответствии с которыми будут отбираться учебники для данного исследования.

1) Для большей репрезентативности необходимо рассмотреть учебники как отечественных авторов, так и популярные японские издания.

2) Это должны быть учебники, изданные или переизданные в течение последних 10–15 лет, чтобы японский язык, представленный в них, был наиболее актуальным.

3) Это должны быть учебники, представляющие различные подходы к обучению японского языка, анализ их составляющих позволит сделать более детальные выводы о соответствии подходов к обучению коллокациям японского языка в учебниках.

4) Данные УМК должны содержать 2 части и примерно одинаковый объем изучаемого материала, чтобы общий объем текста и представленных коллокаций был сопоставим во всех УМК.

Рассмотрев множество учебников по японскому языку для начального уровня в соответствии с критериями, мы отобрали следующий ряд УМК для дальнейшего анализа: «Японский для начинающих» Нечаевой Л.Т. I и II части; みんなの日本語初級 «Минна-но нихонго сёкю:» I и II части; 学ぼう！日本語 «Манабо: нихонго сёкю:» I и II части; а также つなぐにほんご «Цунагу нихонго» I и II части.

Японский язык для начинающих

Этот учебник японского языка для начального уровня является неустаревающей классикой, используемой во

многих университетах России [5, 6]. Он структурирован вокруг реализации грамматико-переводного метода обучения иностранному языку, поэтому большая часть упражнений и заданий имеют отношение к грамматике японского языка: упражнения на преобразования, на подстановку грамматики, перевод с русского на японский с использованием именно изучаемых конструкций. Если рассматривать предыдущие издания, то заданий, связанных именно с лексикой японского языка, было еще меньше, однако в последних переизданиях добавились, например, упражнения на изучение японской фразеологии.

Коллокации японского языка в структуре учебника представлены меньше количественно и более имплицитно, чем в изданиях японских авторов. Первая часть учебника разделена на 18 уроков, первые 5 уроков посвящены освоению японских азбук, базовая грамматика начинается лишь с 6 урока. До 11 урока можно утверждать, что никаких коллокаций ни в текстах, ни в упражнениях не представлено, но начиная с 11 урока появляются вышеупомянутые задания на фразеологизмы. Если учитывать, что «коллокация» как понятие имеет много черт схожих с фразеологией, уместно было давать не только сложные фразеологизмы, которые на начальном этапе студенты практически не будут встречать, но и определенные устойчивые сочетания, используемые в повседневной жизни. Анализ последующих уроков позволяет сказать, что в каждом уроке имеется 1–6 коллокаций, например, в 15 уроке есть такие коллокации, как 気に入る *ки-ни иру* «нравиться», 写真を取る *сясин-о тору* «фотографировать». В комментарии к уроку в учебнике дается пояснение касательно данных коллокаций, однако, большая часть сочетаний не имеет никакого комментария и эксплицитного объяснения, если не считать редкую запись полного выражения в словаре к тексту урока. Такая же тенденция наблюдается и во второй части учебника.

Обучение коллокациям японского языка не является и не являлось одной из ведущих идей при создании данного учебника, что никоим образом не умоляет его полезность. Чаще всего коллокации можно обнаружить в текстах уроков, но на них внимание учащихся почти не акцентируется за редкими исключениями. Нельзя сказать, что эти коллокации интуитивно понятны обучающимся, они не воспроизведут их в своей речи как это возможно с любым свободным сочетанием. Также выходит, что именно преподаватель должен в течение освоения урока предоставлять дополнительную информацию касательно использования встречаемых коллокаций и их значения в принципе.

つなが日本語

Следующий учебник – это УМК издательства アスク出版 *Асуку Сюппан* под названием *つなが日本語 Цунагу Нихонго*. В качестве основного подхода к обучению используется коммуникативный подход, поскольку основное содержание учебника направлено на то, чтобы сформировать у обучающихся способность осуществлять коммуникацию на японском языке. Тематически и структурно учебник построен таким образом, что грамматика и лексика хорошо сочетаются друг с другом, это касается и коллокаций японского языка. Каждая часть учебного комплекса для начального уровня разделена на 15 уроков.

В первых трёх уроках, вполне ожидаемо, коллокации не представлены. В отличие от учебника Нечаевой Л.Т., где глаголы вводятся значительно позже, в данном учебнике они вводятся в качестве элемента повседневных фраз и конструкций с самого начала. Такой подход позволяет практически с самого начала вводить коллокации, которые необходимо запоминать целостно, а не по частям. Количественно коллокаций в этом учебнике значительно больше, и они не только появляются в текстах, а часто включены в задания для отработки грамматики. Кроме того,

коллокации более эксплицитно представлены в словарях, имеющихся в каждом уроке.

学ぼう！日本語

Этот учебник является продуктом коллектива авторов «Комитета разработки обучающих материалов по японскому языку», созданным для подготовки к экзамену *Нихонго но:рёку сикэн*, издан *Сэнмон кё:ику сюппан*. Его назначение – объяснение структуры письменной части экзамена. Структура самого учебника позволяют сделать вывод, что в отличие от предыдущего примера данный японский учебник основывается на лексико-грамматическом подходе. В каждом уроке демонстрируется 文型 *бункэй* – грамматическая конструкция и примеры предложений с ней, затем следуют упражнения на использование данной конструкции. Лексика отдельно не отрабатывается, она включена в задания по грамматике. Коллокации имеются в каждом уроке, кроме первых трёх, где только объясняются азы японской грамматики, и лексика не позволяет говорить о каких-то устойчивых выражениях. Однако в остальном данный учебник очень схож с отечественным учебником «Японский язык для начинающих» за исключением того, что лексика не дается тематически в контексте урока, а как средство для освоения актуальной грамматики. Это же ощущается и в порядке появления коллокаций в уроках.

みんなの日本語

«Минна-но нихонго» – это еще одна имеющая долгую историю классическая серия учебников по японскому языку. Она является одной из самых популярных УМК по японскому языку в нашей стране. Данное УМК включает несколько книг: основной учебник, русскоязычное издание с объяснением грамматики и лексики уроков, учебное пособие по чтению, грамматике и иероглифике. Коллокации в данном учебнике, а также лексика не акцентируется в принципе. Они также являются инструментом освоения *бункэй*, которые даются в каждом уроке. Частично коллокации выделены в

русскоязычном издании в разделах, где дается список новой лексики урока, и при появлении части устойчивого выражения в словаре. Как таковых заданий на тренировку пользования такими конструкциями в учебнике нет, поскольку часть упражнений (А, В) концентрируется на грамматике, а часть С на коммуникативной составляющей, предоставляя примеры диалоговой речи. Без руководства преподавателя, поясняющего каждую встречаемую коллокацию, у обучающегося могут возникнуть трудности с их пониманием.

Srdanović в своём исследовании, где она рассматривала коллокации в учебнике *Минна-но нихонго* на примере прилагательного 高い *такай* «высокий», обнаружила, что в учебнике не представлено много характерных для языка сочетаний, соответствующих начальному уровню [8, с. 34].

Выводы

Анализ учебников японского языка для начального уровня продемонстрировал, что не только отечественные, но и японские методисты и преподаватели при составлении содержания не уделяют достаточно внимания заданиям на тренировку устойчивых сочетаний. Большинство учебников почти никаким образом не комментируют их употребление и функционирование, хотя коллокации повсеместно встречаются в речи носителей языка. Единственный случай, когда рассмотренные учебники включали данный элемент в свою структуру – когда учебник был направлен на развитие иноязычных коммуникативных навыков и реализован с точки зрения коммуникативного подхода. Если основной целью обучения является формирование у обучающихся способности общаться с носителями языка на адекватном японском языке, то обучение коллокациям выступает одним из необходимых элементов.

Возможно, внедрение различных интерактивных упражнений и заданий поможет справиться с недостатком материала для отработки студентами коллокаций японского

языка [2]. Также необходимо отметить, что одним из путей решения данной проблемы является составление дополнительных заданий или разработка системы упражнений, направленных на освоение коллокаций японского языка. В качестве положительного примера можно привести сборник лексических упражнений, изданный на кафедре японского языка МГПУ, в котором составители учли рассматриваемый аспект [4]. Как верно утверждает Н. Г. Румак, говоря о тенденции разработки учебных материалов на кафедре японского языка ИСАА МГУ: «...пособия, в первую очередь, призваны систематизировать уже имеющиеся знания по отдельным аспектам» [7, с. 188]. Потенциально система дополнительных упражнений поможет разрешить противоречие между необходимостью изучать коллокации и отсутствием эффективных методов их освоения в рамках основного курса японского языка на начальном этапе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламова Е. В., Башкирова К. А. Понятие collocation в зарубежной лингвистике: семантическое наполнение // Вестник ТГГПУ. – 2018. – №1 (51). – С.30–34.
2. Коваленко А. С. Применение игровых элементов на занятиях по японскому языку в вузе в процессе формирования языковых навыков // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания: материалы 2-ой международной научно-практической конференции. – М.: Ключ-С, 2020. – С. 88–96.
3. Комия Т. Рэнго-но кэнкю: – Хё:гэн кэнкю:-э-но хирогари (Исследование коллокаций – Развитие исследований, касающихся языковых выражений) // Васэда нихонго кэнкю: (Исследования о японском языке университета Васэда). – 2003. – № 11. – С. 44–49.

4. Лексический минимум к учебнику «Тэ:ма бэцу тю:кю:-кара манабу нихонго (Изучаем японский язык по темам со среднего уровня)»: сборник упражнений / авторы-сост.: С. М. Кузнецова, А. В. Савинская. – М.: МГПУ, 2017. – 220 с.
5. Нечаева Л. Т. Японский язык для начинающих. Часть 2. – М.: Московский Лицей, 2021. – 416 с.
6. Нечаева Л.Т. Японский язык для начинающих. Часть I. – 23-е изд. – М.: Московский Лицей, 2019. – 352 с.
7. Румак Н. Г. О некоторых критериях разработки учебных пособий для изучающих японский язык // Международный форум восточных языков и культур. Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI веке. – Казань: ФЭН, 2018. – С. 180–189.
8. Srdanović, I. Corpus-based collocation research targeted at Japanese language learners / *Acta Linguistica Asiatica*, –2014. – 4 (2), – P. 25–36.
9. Strafella E.L. Collocations in Contemporary Japanese: A Corpus-Based Language Study. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 196 p.

現代日本の多様性を学ぶ日本語教育コンテンツについて

1 はじめに

新型コロナウイルス感染症の世界的な感染拡大に伴い、人間の移動方法に変化が起きている。海外と言えば出張、飛行機、宿泊、お土産といった語句と結びついていたが、2022年5月現在 Zoom やウェビナーが日常的なコミュニケーションツールとなり、異なる場所、それが多国での異なるイベントへの同日参加も可能となっている。

一方で、情報の深化がどれほどできているだろうか。新たな人間の信頼関係構築が本当にできているだろうか。情報発信はできいても、聴者との共感覚はどこまでできているかは疑問であり、新たな課題と考えられる。

海外留学という形態を考えても、日本に留学生が集うことは2022年4月時点では難しく、オンラインによるヴァーチャル教室に学生が集っている。そこでは、コロナ禍以前の「今日はまだ寒いですね」とか、「週末に東京に行ってきました」のような共通の話題は見られなく、アイスブレイキングには新たな方法が必要である。

2 「2022年」の日本語教育の必要性

こうした現況から、新たな外国語学習のサポートシステム、言語を通じた多様性と他者理解の仕組み作りが必要ではないだろうか。一方で、制限される「人の動き」から、人間はより異国を知りたい欲求が湧き、新たな留学モデルへの対応が必要と考える。新たな外国語学習のサポートシステムとして、他者理解の重要性を挙げたい。プレディミかこ(2019)は Sympathy(シンパシー)と Empathy(エンパシー)を挙げている。

シンパシーは「かわいそうな立場の人や問題を抱えた人、自分と似たような意見を持っている人々に対して人間が抱く感情」、つまり「感情的状態」で、エンパシーは「自分がその人の立場だったらどうだろうと想像することによって誰かの感情や経験を分かち合う能力」、

つまり「知的作業であり、それができる能力」という。エンパシーは能力なのでトレーニング次第で向上するし、なくなるはないのです。

<<https://kangaeruhito.jp/interview/10978>>

他者との関わりの希薄さを乗り越えるためにも、外国語教育に Empathy (エンパシー) の要素をいかに取り込むかが課題であろう。

3 新たな視点の構築の必要性

学習者の立場から、「早く留学したい!」「習った日本語を使いたい!」という気持ちは自然である。外国語学習は自己実現の一つであるためである。

「将来の自分がどのようにありたいか」という「ビジョン」の策定や、「継続的な、言い換えれば、生涯学習としての外国語学習」の追求は必要で、そのためには

1. 自分に合った学習方法の選択可能性
2. 自己成長の教室外で確認方法の獲得

が必要である。

教師の立場からは、反転学習など新しい教育方法の実現や、教師と学生の関係構築の必要性が必要となっている。教員の感覚として、「どこまで伝わっているのか?」など到達点と評価方法の再考の必要性がある。

4 オンライン教材の可能性

前節の課題を乗り越えるために、本論では、筆者が開発に取り組んでいる2つのオンライン教材を紹介する。

4.1「日本語マグネット」

日本国文部科学省の教育プラットフォーム JV キャンパス提供コンテンツ「日本語マグネット」の開発を行った< <https://www.jv-campus.org/contents/japanese-magnet/> >。本コンテンツは、筑波大学グローバルコミュニケーション教育センターで開講していた「さまざまな日本語II」という授業をアニメーション化したもので、現在は誰でも無料で視聴できる。

前提となる課題は、アニメや漫画、SNS で日本語を学んでも、その日本語知識を、日本語学として、日本語教育学としてどのように位置づければいいのかを考え、自国や母文化との比較を学習者に求めることで、多言語・多文化への理解を促す。

到達目標として、日本語の語彙、文法、音声の変化と方言から、現代日本語や日本事情に対する知識を深められると同時に、自国の言語についても理解が深まるようになることを目標とする。



表 1 日本語マグネットの構成

2021 年	2022 年	
日本語の特性	日本語の身体性	日本語のリズム
日本語の数	日本語と動物	日本語の季節
日本語の名前	日本語のユーモア	日本語の色
日本語の方言	日本語と文字	日本語の歴史
日本語のジェンダー	日本語の音	日本語のマナー

4.2 「日本語アベニュー」

筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語・日本事情遠隔教育拠点では、会話データベースで学べる「日本語アベニュー」< <https://www.interasc.tsukuba.ac.jp/~kyoten/n-avenue/> > を、2022 年6月に公開する。

前提となる課題として、外国語の到達目標は、CEFR などの CanDo で示されていても実際にどのように言えいいかの記述がないことや、CEFR の記述は同じでもどこで学ぶかで、表現、語彙は異なることが予想でき、リングフランカとしての日本語表現集が必要である。日本語学習者のすべてが東京の地下鉄での乗り換え方法を説明するより、モスクワの学生にはモスクワの交通機関の説明が

できることも重要であるという前提に立ち、コミュニケーションのための日本語の提供を行う。

内容は、CEFR の A1 レベルの大学生の「やりとり」を文脈化し、「話者」「場所」「場面」「働き」から検索可能なプロダクトで、投稿も可能である。

コンテンツの目的は、日本語スタンダードに対応した初中級レベルの生活日本語の用例を多く収集し、学習者に学習の有効性を、教育者には学習管理の効率性を向上させることである。



5 まとめ

本来、外国語教育の目標は、人と人をつなぐものである。新型コロナウイルス感染症の世界的な感染拡大に伴い、人と人の結びつきに断絶が起きており、同時に従来の教育システムの見直しが起きている。具体的には、学生と学生(ハブは教師)、クラスとクラス(ハブは各大学)、地域と地域(ハブは教育提供機関)という関係の見直しである。留学という直接体験が制限されている中で、明示的知識に依存せず、暗示的知識獲得を刺激、言い換えれば“気づき”を“学び”にする必要性が増している。その仕掛けとして、2つの教材開発の紹介を行なった。

Г. Р. Петкова, В. В. Николова, Л. Х. Кирилова

**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)***

В последние несколько лет авторы работают над тем, как развивать активное и осознанное поколение студентов, будущих специалистов в области востоковедения (японского языка и культуры) [2, 3]. Мы разработали специализированные дисциплины для студентов всех курсов и уровней обучения. Мы стимулируем развитие тьюторской деятельности у студентов, вовлекаем их в проектную деятельность; проводим специализированный тематический недельный выездной семинар. Перечисленные мероприятия – только часть разрабатываемой методики приобщения и обучения японскому языку и культуре в неформальной обстановке. Мы стремимся учесть такие явления современной лингводидактики, как полиподходность и междисциплинарность [5, 280–286].

Основные сложности онлайн обучения

Ситуация с пандемией вызвала множество проблем во всем мире, в том числе в Болгарии. Все начальные и средние школы страны, ее ВУЗы перешли на онлайн-обучение. Это привело не только к административным, организационным и качественным изменениям, но и к изменению психического состояния участников процесса. Преподаватели, студенты и техническая команда должны были быстро и гибко справляться с вызовами новой реальности, которая выдвинула на первый план множество технических, структурных и поведенческих проблем. Этот процесс потребовал нахождения новых образовательных ресурсов и

особого внимания к исследованиям, направленным на поиск путей улучшения качества образования.

Сложившаяся в Болгарии в образовательной среде ситуация отражена в работе кафедры японистики Софийского университета имени Святого Климента Охридского, на которой с самого начала эпидемии активно искали решение новых проблем. В связи с этим на кафедре было проведено исследование о тенденциях онлайн-обучения. Результаты исследования опубликовано в виде монографии [1].

Объектом нашего сравнительного исследования стали участники образовательного процесса (студенты и преподаватели), а также материально-техническая база, необходимая для проведения онлайн-обучения, болгарских и зарубежных университетов. Результаты исследования выявили как общие проблемы, так и присущие Болгарии. Также наше исследование показало, что выявленные проблемы являются общими для всех специальностей, и лишь некоторая часть связана с особенностями изучения японского языка и культуры. Наше исследование не претендует на полноту, но позволяет сделать несколько основных выводов.

1. Необходимость улучшения качества технической базы и онлайн-платформ, с которыми мы работаем в Болгарии. Работа с микрофонами и камерами всех студентов по-прежнему невозможна в большинстве вузов страны. Преподавание ведется в основном либо с помощью видеофайлов, записанных и загруженных в систему, либо в большинстве случаев с использованием аудиосоединения. Минимум невербальной коммуникации (визуальный контакт, поза и т. д.) затрудняют обучение. Одной из основных технических проблем при внедрении качественного онлайн-обучения является низкая скорость интернета во многих частях Болгарии. Несмотря на то, что наша страна считается территорией с очень хорошим интернет-соединением, на

практике оказывается, что это касается только столицы и крупных городов.

В значительной степени технические проблемы, невозможность визуального контакта между преподавателем и студентом, между сообществом студентов являются предпосылкой и причиной демотивации как у учащихся, так и у преподавателей. Это особенно актуально при изучении языка, где крайне важно полноценное общение всех участников образовательного процесса. Затруднения в общении особенно важны при обучении японской письменности (умению писать от руки) и при изучении произношения, которое изменяется при использовании не очень надежных технических средств.

2. Адаптация студентов и преподавателей к новым условиям онлайн обучения во многом зависит от типа проводимых занятий.

Некоторые параметры процесса онлайн-обучения различаются в разных университетах, болгарских и зарубежных. Они являются следствием различных методов обучения. Например, если в аудитории от 15 до 100 и более человек, преподаватель не может уделить каждому особое внимание. В этом случае он читает свою лекцию и на том прекращаются его обязанности. Конечно, студенты могут задавать вопросы, но их, вероятно, будет один или два. При таком методе онлайн-обучение не будет отличаться от очного обучения. Однако в Софийском университете методика обучения индивидуальна, то есть мы работаем индивидуально с каждым студентом. По этой причине онлайн-обучение в нашей стране не так успешно, как очное обучение. Именно поэтому и преподаватели, и студенты открыто заявляют о желании посещать лекции в аудиториях университета. Только работающие студенты и те, кто живет в крупных городах страны и имеет хорошее интернет-соединение для онлайн-лекций и упражнений, хотят учиться онлайн.

Преподаватели, которые ведут лекционные занятия, легко и быстро адаптировались к новой среде онлайн-обучения. Однако преподаватели по языку (особенно по японскому) считают, что для достижения желаемого успеха требуется личное присутствие в аудитории в процессе обучения.

Как уже отмечалось, процесс очного онлайн-обучения в университете значительно демотивирует его участников. Отсутствие визуального физического контакта, с одной стороны, приводило к плохому пониманию предмета учащимися, а с другой стороны, к неспособности преподавателей распознавать разную степень успешности студентов.

*Ответ кафедры японистики Софийского университета
на новые вызовы*

1. Специализированный курс.

Основываясь на результатах проведенного исследования процесса онлайн-обучения, мы разработали специализированный курс «Коммуникативность и осознанность» (*Коммуникативня осознанность*). Он предоставляет возможность для проведения еженедельных дискуссий со студентами по предварительно сформулированным темам и проблемам. Данный курс предполагает групповую (командную) работу студентов. Однако при этом уделяется время для индивидуальной работы с каждым студентом для его личностного роста. Цель курса направлена на создание активного и сознательного поколения японистов. Разработка и внедрение этого курса стали следствием новой реальности в образовательном процессе.

В ходе курса «Коммуникативность и осознанность», организованного кафедрой японоведения Софийского университета для студентов проводился ряд дискуссий, которые показали, что вышеуказанные проблемы стали серьезным вызовом для студентов. В процессе обсуждения

были выявлении и другие трудности, связанные с обучением в настоящее время.

Мы осознали, что степень информированности, личные качества и приоритеты современных студентов являются следствием ряда факторов. Это ситуация политического перехода от одной системы к другой в нашей стране; быстрое проникновение технологий и интернета в глобальном масштабе. Последнее приводит к тому, что молодые люди отдают приоритет визуальному способу межличностного общения, быстро и легко получают информацию через интернет. Доступность информации, в свою очередь, приводит к нежеланию отыскивать суть и видеть более широкую картину. Вместо этого студенты ставят перед собой только узкие практические цели: они делают только то, что им нужно в данный момент, и ничего более. Им не хватает гибкости и адекватности в нестандартных ситуациях, они менее склонны к активности. В связи с этим преподаватели кафедры направляют значительные усилия на проведение многочисленных дискуссий со студентами, в которых можно продемонстрировать разные возможности для личностного развития.

2. Тьюторство.

Представим наши инициативы, которые направлены на формирование определенных отношений между студентами разных курсов. Прежде всего, это взаимообучение студентов, которое позволяет значительно повысить активность наших будущих японистов.

Последние несколько лет, особенно последние два года, заставили нас искать способы приобщения и сплочения коллектива – студентов. Мы учитываем, что профессиональная реализация наших студентов, специалистов в сфере японского языка и культуры, довольно ограничена на территории Болгарии. В связи с этим формируем дополнительные общеобразовательные

компетенции, а также компетенции, связанные со сферой филологии и гуманитарных наук.

Как мы видим и реализуем данную инициативу? Воспитываем у студентов чувство ответственности за себя и за тех, за кого отвечаем. Участники проекта «Тьютор» – это студенты, поддерживающие отношения *сэмпай – кохай*, когда студенты 4-го курса отвечают за студентов 1 и 2 курсов. Поясним, как это происходит. В практику по специальности введен модуль «Тьюторство». Студенты выпускного 4-го курса проводят еженедельно регулярные встречи с младшими курсами и помогают усваивать учебный материал. Старший курс помогает в выполнении домашнего задания, консультирует и содействует в поисках решения возникших проблем. Ответственность за проведение встреч лежит на студентах старшего курса, однако преподаватели осуществляют контроль деятельности 4-го курса посредством отчетов. Отчеты подают как первокурсники (после каждого «занятия» со своим тьютором), так и тьюторы (каждый месяц).

Реализация тьюторского модуля в нашей образовательной программе повышает сплоченность студенческого коллектива, способствует процессу обучения как японскому языку, так и навыкам командной работы.

3. Практика по специальности.

В образовательную программу бакалавриата специальности «Японистика» входит обязательная «Практика по специальности». В последние годы организация данной практики дает студентам возможность ознакомиться с различными сферами деятельности японоведов. Практика проходит под руководством одного или нескольких штатных преподавателей кафедры. Два основных направления в практике по специальности: *внутренняя* (модульная на уровне кафедры, факультета, университета) и *внешняя* (на базе детского сада, средней школы, других учреждений административного характера).

Практика носит обязательный характер, однако ее модули могут меняться в зависимости от количества студентов и их интересов.

Внутренняя практика предусматривает следующие модули. Уже упоминавшийся модуль «Тьюторство», а также «Педагогический модуль». При реализации последнего студенты 4-го курса посещают занятия по японскому языку на 1-м курсе в 1-м семестре, а во 2-м семестре уже проводят от 2 до 4 занятий. Модуль «Библиографическое описание» предполагает, что студенты знакомятся с реквизитами книжных изданий, составляют аннотации на определенный объем монографий и журналов. Студенты описывают печатную продукцию, изданную в основном на японском, английском, болгарском, русском языках, и находящуюся в библиотечном фонде кафедры японистики.

Модули на уровне факультета или университета тоже меняются и расширяются, например, в этом году мы ввели новый модуль – музеи университета. Отдельные студенты получают возможность ближе познакомиться с университетскими музеями, например, музеем Софийского университета, а также музеем геолого-географического факультета. Студенты узнают о работе университетских музеев, а их учебном характере, предлагают свои идеи для продвижения и развития такого рода музеев, применяют свои знания в сфере иностранных языков, в частности японского языка и культуры, для описания экспонатов.

Внешняя практика на базе детского сада, средней школы связана с педагогической реализацией будущих выпускников. В Софии японский язык в качестве факультатива ведется в одном из детских садов города. Занятия проводятся именно нашими студентами. В нескольких школах-гимназиях, начиная с 8 по 12 класс можно изучать японский язык. Также есть школа с изучением японского языка с 1-го класса.

Внеаудиторная работа.

Одним из ключевых аспектов в работе кафедры является внеаудиторная работа. Летом по окончании 2021–22 учебного года наша кафедра в третий раз организует совместную поездку преподавателей и группы студентов на учебную базу университета в поселке Синеморец (на берегу Черного моря). Эта удаленная от шумных туристических центров база предоставляет уникальную возможность в течение 5–6 дней проводить внеаудиторную работу со студентами, в творческой и креативной обстановке решать задачи обучения японскому языку. Например, в июне 2021 темой работы на университетской базе стала аудиовизуальная адаптация по мотивам художественного произведения современной японской литературы [4]. В результате совместной работы преподавателей и студентов (бакалавриата, магистратуры и аспирантуры) стал перевод рассказа Рюносэ Акутагава «Хина». По мотивам рассказа был также снят фильм [6], проведена дискуссия по восприятию творчества этого писателя в Болгарии.

Перспективы при выборе профессионального развития (вопросы и вероятные варианты ответов)

Мы указали вызовы и задачи, с которыми столкнулись в последние два года и предложили наши варианты решений возникающих проблем и трудностей. Что будет дальше и каково будущее гуманитарных наук, в частности японоведения? На наш взгляд существует как минимум два перспективных направления.

Одно из них связано с развитием гибридного и дистанционного образованием. Однако эти формы обучения требуют решения зачастую не зависящих напрямую от преподавателей проблем: качественного технического обеспечения, наличия качественных образовательных электронных ресурсов. Эти формы образования также требуют более активного и осознанного участия студентов в процессе обучения.

Это ставит вопрос: кто сможет обеспечить такой образовательный процесс? Нам представляется, что в основном это богатые крупные университеты в богатых странах. Все больше студентов, которые будут отдавать предпочтение онлайн обучению и крупным игрокам образовательного рынка, предоставляющим свободный доступ (или по доступной цене) к онлайн среде, не требующим физического присутствия в соответствующей стране. Такое положение поставит программы бакалавриата в безвыходную ситуацию: бороться за выживание, находясь в состоянии безвыходной конкуренции. Мир, который еженедельно, ежедневно меняется на наших глазах, приведет и уже приводит к более затрудненным процессам академического обмена и научных стажировок, что неминуемо скажется на развитии науки и качестве образования. Прежде всего, эти изменения повлияют на развитие гуманитарных наук и гуманитарных специальностей, в частности, на развитие филологического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирилова Л. Тенденции в развитии на онлайн обучению. – София: УИ «Св. Климент Охридски». – С. 134.
2. Николова В. В., Петкова Г. Р. Поливалентное образование в поликультурной взаимообусловленной среде // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С, 2019. – С. 158–167.
3. Николова В. В., Петкова Г. Р. «Сознательное образование» в практике: применение новой образовательной философии при организации и обучении японского языка в Вузе // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С, 2020. – С. 198–205.
4. Проект аудио-визуальной адаптации по мотивам художественного произведения современной японской литературы / Кафедра японистики Софийского университета

«Св. Климент Охридски». – URL:
<https://japanology.bg/research/proekti/hina2021/> (дата
обращения: 30.04.2022).

5. Тарева Е. Г., Тарев Б. В., Савкина Е. А. Полиподходность и междисциплинарность – *perpetum mobile* развития лингводидактики // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274–291.

6. Фильм по мотивам рассказа Рюноске Акутагава «Хина».
/ Кафедра японистики Софийского университета «Св.
Климент. Охридски» – URL:
https://www.dropbox.com/s/hkhpqiie7smbosj/%D0%A5%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%A4.mp4?dl=0&fbclid=IwAR153jBiFHBzHFNNzL6LszxiLoULH9EFhW9jAGdcKUxPa_7djSErzV-m6G41 (дата обращения: 30.04.2022).

村上春樹の運動・スポーツについての言説は日本語 教育を救えるか

1. はじめに

村上文学は外国人に愛され、日本語学、日本語教育、日本文学、翻訳論に大きな影響を及ぼしている。ところで、村上春樹は小説だけでなく音楽、スポーツのエッセーを数多く出している。そして、運動、スポーツについては、自身のランニング、五輪等についてエッセー及び言説を多く出している⁵。それらの中に「運動と創作との関連性」について脳科学を少し紹介しながら述べているものがある。本発表では、村上のその言説を紹介しつつ、脳科学の最新の成果等を踏まえて村上の言説が今後の日本語教育の教授法、学習法に影響を及ぼすことを述べ、日本語教育も医学、脳科学、運動生理学等の視点から見ていく時代が来ることを主張したい。

2. スポーツ言語学とは

「スポーツ言語学」は、清水(2016)によると「スポーツに関する言葉の研究」であり、スポーツ大きく分けて五分野に関する研究だと言えよう。

- その一 スポーツ用語に関する研究
- その二 スポーツのメディア媒体に関する研究
- その三 競技者、指導者等のやり取りに関する研究
- その四 外国語習得にスポーツ、身体運動を用いる
- その五 その他

本研究の村上春樹の言説を日本語教育に応用するのは、その四に当たると言える。

⁵ ランニングのエッセーの代表的な書は『走ることについて語るときに僕の語ること』、代表的な五輪エッセーは『シドニー』である。

3. 村上春樹のランニングと創作活動、その言説

職業小説家になる前は、村上春樹は、ジャズ喫茶を経営していた。専業小説家になる際に、小説を書くのには体力をつけなければランニングをしてそのあとトライアスロン、スカッシュ等も始めた。

村上春樹自身の体験を基にしたエッセーを踏まえて清水は村上春樹のリズムのもとには音楽だけでないと言っている(清水(2017))。たとえば『BRUTUS』1999年6月1日号で「肉体が変われば、文体が変わる」と題する特集があり、村上は、そこで、肉体を鍛えることによって私の文体を形成すると言っている。そして、村上はランニングをすれば、呼吸法のパターンとリズムが自然に変わってくる、息も長くなる。そうすれば文章の息も長くなると述べている。村上は自身、初期の作品『風の歌を聴け』で基礎となっていたのは、ジャズ音楽で、それで間に合わせていたと言う。しかし、(それ以上のものは)音楽を流用して文章を書くのは限界があると述べている(清水(2017))。

そして、彼は、「長い歳月にわたって創作活動を続ける」には、持続力が必要であり、持続力を身につけるには、基礎体力が必要で体力と思考力は互いに影響しあうものであり、ともにバランスよく維持するのが望ましいと述べ「体力が落ちてくればそれに従って、思考する能力も微妙に衰えを見せていきます。志向の敏捷性、精神の柔軟性も失われてきます」「フィジカルな力と、スピリチュアルな力はバランスよく両立させなくてはならない。それぞれがお互いを有効に補助しあうような体勢に持っていかななくてはならない」「自分の才能を少しでも高めていきたいと思うなら、意志をできるだけ強固なものにしておくこと、同時に身体もできるだけ健康な状態に保つことは、あなたの生き方そのもののクオリティーを総合的にバランスよく上に押し上げていくことにもつながってきます」(『職業としての小説家』2016 新潮社)と述べている⁶。

⁶ 村上は(一日の生活で)小説を書いた後にランニングを行ったり、短編小説の後、長編小説に取り組んだり生活にメリハリや変化をつけている。

このことは、日本語学習を行う学習者、教師にも言えるのではなからうか。日本語教育は、知力だけでなく体力等も重視しなければならないと思うが、体力等がなおざりにになっている感がする。

日本語の学習効果を上げるのは日本語以外の学生を取り巻く環境も考える必要である。村上春樹の上述の言説には耳を傾ける必要があろう。

4. 村上春樹と脳科学と日本語教育

村上は、「僕は走ることが創作のために大事な役を果たしているという肉体的な実感をずっと持ってきたんです。でも、走ることで脳の創作的能力がインプルーブされると、僕がいくら言っても、まわりの誰も耳を傾けてくれなかった。(中略)この間『脳を鍛えるには運動しかない』という本を読んでいたら本当にあるんだという研究結果が紹介されていたんです。走ったり心拍数を上げて激しい運動をすると脳の中でシナプスの結合が強くなるその時に頭を使う作業をすると記憶がしやすくなる話で(以下省略)」「村上春樹ランを語る」(2011)『Number Do April2011』文藝春秋))」と述べ、脳科学の紹介をしながら、自身の周りから無視され続けながらも毅然とした態度で運動の必要性を唱えている。

日本語教育も脳科学の成果を応用することは、(学習は、記憶等と関連があるので)当然であるが、日本語教育関係者は、日本語のみに意識、注意が行ってしまい。ことばを構成する人間の体のメカニズムには全くと言っていいくらい注意を払っていないように見える。

5. セロトニンと村上春樹

前の章で村上春樹のランニング観と脳科学について述べた。

ランニングによって分泌されるセロトニンは、怒りや攻撃性に関わる物質の過剰分泌を抑える働きがあり、精神を安定させ心身に安らぎを与えていると言われている。だから、セロトニンは幸せホルモンとも呼ばれている。なお、セロトニンは、一定のリズムで同じ動作を繰り返せば分泌が良くなるため、イーブン・ペースを意識して走れば効果が高いと言われている(清水(2017))。

村上春樹は、決まった距離、決まったペース、毎日の休まず練習をしている。しかし、長距離は、いかに練習の質、量ともに強弱を

つけ超回復をいかにつくるかが大切である。そういう観点から見ると、村上のトレーニングは非科学的(清水(2017))であると言える。しかし、決まった運動の継続はセロトリンの分泌が促進されると言われ、創作活動もうまくいくと言われている。そして、村上春樹の運動は、彼の反復を多用しリズムミカルな文体にもこのことが影響(清水(2017))しているのではないか。日本語学習も同じことが言え、日々の決まった運動をすることでセロトニンが促進され、運動後の日本語学習も促進されるのではないか。

なお、体を使った日本語教授法は TPR、日本語体操、演劇以外他は私が知る限りでは、どうもなさそうである。そして、TPR、日本語体操、演劇を使った日本語指導の運動生理学、大脳生理学からみた有効性については論じられていない。それらの教授法は、身体メカニズムからの視点がなく、学習の有効性は教師、研究者自身の経験上でしか述べていない。

それから、有酸素運動であるダンス、ヨガ、太極拳、ランニング(ジョギング)はセロトニン等が促進され脳の活性化に有効である。しかし、それらを使って日本語指導をすることは試みられていない。

医学的な見地、脳科学的な見地が見当たらないのは、日本語教師養成課程にそのようなスタッフがいないこと、スポーツ、運動等を日本語教師があまりしないことが考えられる。スポーツに精通した教師の台頭が望まれる⁷。

6. カップリング理論と村上春樹と日本語教育

板東浩監著(2010)によると医学の世界では、音楽療法で、一定のリズムを刻みながらリハビリをしたり、外科では、音楽を聴きながらオペをしたり、治療をしていること等を紹介している。

そして、板東浩監著(2010)のカップリング理論⁸に基づいて考えると読者の呼吸と心拍と読書(眼球運動)とリズムが調和してそれが

⁷ ジョギング、ランニングを使った日本語教授法の開発、教材開発、つまり、走りながら日本語を学習する、または走った後で日本語を学習するのはどうであろうか。別の稿でそのことについて考察をしてみたい。

⁸ カップリングとは、板東(2010)によると「2 つのものを組み合わせる結合させること、また、その用途に使われるもの」である。スポーツ医学の分野の

共振しているように思われる。この共振が読み手に快い気持ちにさせていると思われる。それが、村上春樹が人気がある理由の一つであるように思われる(清水(2021))。

そして、村上自身の創作活動も音楽、ランニングにおける一定のリズム⁹によって、創作活動(文体、創作のアイデア等)、呼吸、心拍の三点をシンクロナイズさせ共振させているといえよう。清水論をはじめ、スポーツ社会学の研究者の間で「共振する身体」という言葉が注目を集めている。まさしく村上春樹の文学はスポーツ社会学風でいう「共振する文体、身体」なのであろう(清水(2021))。

なお、これも日本語教育に当てはめて考えることができる。教師が作る一定のリズムによって、学習者の呼吸と心拍と知覚運動(学習者が目で読んだり、目で見ながら書いたり、耳で聞いたり、口で話したりすること)が調和してそれらが共振しているように思われる。この共振が読み手に快い気持ちになっていると思われる。スポーツ社会学でいう共振する身体であろう。共振する身体によって日本語学習が促進されると言える。

7. e スポーツと村上春樹と日本語教育

最近、e スポーツが脚光を浴びているが、村上春樹は e スポーツをどう考えているのか。そして、e スポーツが認知症予防にもなるという研究報告等もある¹⁰。そして、e スポーツを英語教育に取り入れているところがあるそうだし¹¹。日本語教育も e スポーツを取り入れるとどうなるのか。村上春樹と e スポーツとの関わり方とともに e スポーツが日本語教育にどう影響するのか今後注目すべきことであろう。

カップリング(理論)とは、運動の影響によって呼吸と循環のリズムが合わさっていることであり、そしてそのリズムを作っているのが音楽である(清水(2021))。

⁹音楽とランニングも一定のリズムを刻むという点では共通で相通じるものがある。

¹⁰ <https://life.saisoncard.co.jp/health/longevity/post/c52/>参照 (2022 年 2 月 20 日採集)

¹¹ <https://esports-english-service.gecipe.jp/>参照 (2022 年 2 月 20 日採集)

8. まとめ

以上の通り、村上春樹の運動、スポーツに関する言説を中心に脳科学等の研究を踏まえて日本語教育にどう生かせるかについて考えた。

走ることによって記憶のメカニズムの促進、セロトニンの促進などで記憶が促進され学習効果も上がると考えられる。日本語教育で、運動が学習に影響を及ぼすことについて論じられることはあまりない。しかしながら本稿で考察したように日本語教育においても村上春樹の言説や運動生理学等の研究成果を大いに生かすべきであろう。

村上春樹の運動、スポーツの言説は日本語教育の新たな扉を開く、つまり、現状打破ができる(つまり救う)ことになるであろう。

参考文献

1. 川口義一(2005)「VT 法を使った発音指導第 3 回」日本語教育と音声」研究会:発音コース開設 5 周年記念特別シンポジウム基調講演配布資料
2. 川口義一(2007)「日本語教育における身体の活用―「動く」からできること―
3. クロード・ロベルジュ監修(1994)『ヴェルボトナル法入門-ことばへのアプローチ-』・第三書房
4. ジョン J. レイティ他(2009)『脳を鍛えるには運動しかない！ 最新科学でわかった脳細胞の増やし方』NHK 出版
5. 清水泰生(2016)「スポーツとことわざ、ことわざ類」『スポーツ言語学研究』創刊号スポーツ言語学会
6. 清水泰生(2017)「村上春樹とランニング―活字媒体を中心に―」『国際研究論叢:大阪国際大学紀要』27 巻 3 号
7. 清水泰生(2020) 村上春樹の作品における旅についての一考察: ランニングとことば『国際言語文化学会日本学研究』第 5 号
8. 清水泰生(2021)「村上春樹とランニングと音楽とことば」『国際言語文化学会 日本学研究』第 6 号

9. 板東浩監著(2010)『カップリング理論でスマートに―音楽とエクササイズでダイエット』メデイカル情報サービス
10. 牧野成一(2013)「村上春樹の日本語はなぜ面白いのか---文体を中心に---」“Proceedings of Central Association of Teachers Of Japanese Conference”
11. 牧野成一(2014)「ことばは音楽とどう関わるか。」“The 21st Princeton Japanese Pedagogy Forum PROCEEDINGS”
12. 村上春樹(2016)『職業としての小説家』新潮社
13. 「村上春樹ランを語る」(2011)『Number Do April2011』文藝春秋
14. 『BRUTUS』1999年6月1日号
15. Health Press 2017年1月12日. - URL: <http://healthpress.jp/2017/01/post-2747.html>
16. e スポーツ英会話®. - URL: <https://esports-english-service.gecipe.jp> (2022年2月20日採集)
17. シニアも熱中する e スポーツ！認知症にメリット？おすすめジャンルも紹介. - URL: <https://life.saisoncard.co.jp/health/longevity/post/c52/> (2022年2月20日採集)

**Загадка Безликого в фильме Хаяо Миядзаки
«Унесенные призраками»
и лицо современного человека**

В 2021 г исполнилось 20 лет со дня выхода на экраны полнометражного анимэ-фильма «Унесенные призраками» режиссера и создателя студии «Гибли» Х. Миядзаки, самого кассового в истории японского анимэ-кинематографа, известного, наверное, каждому ребенку и взрослому в Японии и многим любителям японского анимэ за ее пределами. Фильм-загадка, поскольку до сих пор на множество вопросов, возникающих во время просмотра, ответа нет, а вопросы продолжают волновать зрителей разных возрастов и специальностей. Это фильм-послание, не только не утративший сегодня своей жизненности, но с каждым годом приобретающий все большую актуальность.

Продюсер студии Гибли Тосио Судзуки, давний друг и соратник режиссера Х. Миядзаки, в своей книге 「ジブリの仲間たち」 *дзибури-но накаматати* «Команда студии «Гибли»» говорит, что по первоначальному замыслу фильм должен был стать фэнтэзи-экшн с ярко выраженной романтической линией, но появление героя по имени *カオナシ* *Каонаси* (в русскоязычном варианте фильма Безликий) и развитие истории его взаимоотношений с главной героиней - девочкой Тихиро, вывело фильм за рамки этого жанра, и он стал, прежде всего, историей взросления и становления личности и преодоления трудностей на этом пути. По словам продюсера, Безликий должен был быть *脇役の中の脇役* *вакияку-но нака-но вакияку* «самым второстепенным из второстепенных героев», мелькнувшим лишь в одном кадре в начале фильма, но затем режиссер дал ему шанс и *Каонаси* стал одной из центральных фигур в фильме. Интересно, что в кадре он находится по времени больше, чем даже второй главный герой – мальчик

Хаку. Это один из тех случаев, когда выдуманный герой (а нужно отметить, что в мире богов и других сверхъестественных существ, в котором оказалась Тихиро, *Каонаси*, по словам продюсера, практически единственное существо, не имеющее корней в традиционной японской мифологии) зажил собственной жизнью, удивив этим своего создателя. На первых рекламных плакатах фильма мы видим не Тихиро и Хаку, главных героев платонической любовной линии, а Тихиро и *Каонаси*. Это была задумка продюсера, с которой, в конечном итоге, согласился режиссер [1]. На этих плакатах можно прочесть слова Х. Миядзаки 「みんなの中にカオナシがいる」 *минна-но нака-ни каонаси га иру* «В каждом из нас есть *Каонаси*» или «Все мы немного *Каонаси*». Эти слова напоминают строки В. Маяковского: «все мы немного лошади, каждый из нас по-своему лошадь». И именно фигура Безликого, его 正体 *сё:тай* «истинное лицо» вызывает по сей день наибольшее количество вопросов как у обычных зрителей, которые пытаются расшифровать послание режиссера, так и у специалистов-психологов и даже психиатров, которые используют его образ в своей врачебной практике. Не будем забывать и о студентах-японистах, которые смотрят этот фильм с учебными целями и которых образ *Каонаси* не оставляет равнодушными. Опираясь на слова создателей фильма (очень скупых, надо признаться, режиссер предоставляет зрителю полную свободу в интерпретации образа героев), научные статьи, написанные специалистами по клинической психологии, посты в японских соцсетях, блогах и на сайтах, в том числе сайтах психологической помощи детям и их родителям, а также на собственные размышления как преподавателя, который уже около 15 лет ведет курс по этому фильму, хотелось бы попытаться дать ответ на вопрос, кто же такой *Каонаси* и почему его образ волнует современного зрителя.

В брошюре, которую можно было приобрести в кинотеатрах на премьерных показах, по поводу персонажа по

имени *Каонаси* дано следующее пояснение: это 謎の男 *надзо-но отоко* «загадочный мужчина», появляющийся неизвестно откуда в мире, которым управляет хозяйка банного бизнеса Юбаба, куда приходит, чтобы снять усталость, бесчисленное множество богов. Этот герой не обладает способностью коммуницировать с другими до тех пор, пока не проглотит кого-либо из окружающих. Это 己を持たない悲しい存在 *онорэ-о мотанай канасии сондзай* «грустное существо, не имеющее собственного «я»».

В интернете мы можем найти несколько версий расшифровки образа *Каонаси*, из которых хотелось бы выделить 3 основных. Первая – 現代人の象徴説 *гэндайджин-но сё:тё:сэцу* «версия, что это образ современного человека». В ее основе слова самого режиссера, который в ответ на вопрос почитателя своего творчества 「カオナシのモデルは誰なのか」 *каонаси-но модэру ва дарэ на но ка* «Кто является прообразом фигуры Безликого» ответил: 「山手線に一杯乗っている」 *яманотэсэн-ни иппай ноттэру* «Таких полно на линии Яманотэ» (кольцевая линия JR в Токио) [2]. И действительно, с современным жителем мегаполиса, по словам самих японцев, его роднят コミュ障 *комюсё:* «проблемы с общением», 語彙力低下 *гоирёку тэйка* «ограниченный словарный запас» (Безликий до того, как проглотил первую жертву, мог изъясняться только отрывистыми звуками, сходными со стонами), 自己主張ができないところ *дзикосютё: га дэкинай токоро* «трудности, связанные с выражением собственного мнения», 面と向かって心を通わせられないところ *мэн-то мукаттэ кокоро-о каявасэрарэнai токоро* «невозможность донести свои чувства до собеседника». С развитием SNS-приложений, мессенджеров ситуация только усугубляется. Под маской, в условиях 匿名 *токумэй* «анонимности» (вспомним, что вместо лица у Безликого маска) человек активно и напористо общается, а 生のコミュニケーション *нама-но комюникэ:сён дэ* «встретившись с собеседником «в реале», становится бессловесным как

Каонаси. Это относится и к так называемым ネット弁慶 *нэтто бэнкэй* «флеймерам-скандалистам» и «диванным аналитикам», устраивающим словесные перепалки на форумах и в соцсетях. Японские зрители говорят о том, что Х. Миядзаки, снявший этот фильм в самом начале 2000 гг., когда последствия IT революции не были так заметны, предвидел, как скажется на человеке его уход в виртуальный мир. Авторы постов в соцсетях отмечают, что в настоящее время просторы интернета превратились в *カオナシの巣* *каонаси-но су* «рассадник Безликих», а зрители, чье детство пришлось на начало 2000-х, говорят, что фильм 当時より現代の方が刺さる *то:дзи ёри гэндай-но хо: га сасару* «сейчас поражает их ещё больше, чем в те годы», поскольку теперь они нередко ассоциируют себя с *Каонаси* [3].

Образом *Каонаси* заинтересовались и японские психиатры, которые видят в нем материал для изучения распространенных расстройств личности. Так, японский психиатр Тамаки Сайто, анализируя образ Безликого, определяет его как シゾイド人間 *сидзо:идо нингэн* «шизоидную личность», トレードマーク *торэ:до ма:ку* «фирменные» черты которого 無口・無表情 *мукути мухё:дзё:* «молчаливость», «лицо-маска» [4]. Первичный конфликт в области отношений у шизоидных людей касается близости и дистанции, любви и страха [5]. С одной стороны, такие люди жаждут близости и человеческого тепла, как мы это видим в линии взаимоотношений *Каонаси-Тихиро*, а с другой – ощущают 飲み込まれる不安、自分を失う不安 *номикомарэру фуан, дзибун-о усинау фуан* «угрозу быть поглощенными, потерять себя в отношениях». Интересно, что Безликий, чтобы обрести способность коммуницировать, сам поглощает одного из персонажей и начинает говорить его голосом и одновременно становится носителем не самых привлекательных черт проглоченного. Т.Сайто, заимствуя термин Хелен Дойч, американского психоаналитика, говорит, что таким образом *Каонаси* приобретает черты *かのような人格*

каноё:-на дзинкаку «как будто личности» (as if personality). Это расстройство идентичности, склонность к имитации черт поведения других лиц, как отмечала Хелен Дойч, часто встречается среди женщин, которые растворяются в партнере, буквально «говорят его голосом», питаются чужими мыслями, не имея собственной позиции, становятся похожими на персонажей фильма, не имеющих власти над разыгрываемым действием [6]. О том, что *Каонаси* имеет подобные свойства, говорит и тот факт, что у лица-маски несчастное и растерянное выражение, когда *Каонаси*, не получая желаемого, «срывается с цепи» и начинает крушить все вокруг.

Такие свойства *Каонаси*, как 衝動的な行動 *сё:до:тэки-на ко:до:* «импульсивность» и 自制心が弱い *дзисэйсин га ёвай* «низкий самоконтроль», подводят нас к еще одному диагнозу, поставленному Безликому главврачом психиатрической клиники Васэда – 注意欠陥・多動性障害 *тю:и кэккаку тадо:сэй сё:гай* «синдрому дефицита внимания и гиперактивности». Ребенок, страдающий таким пограничным расстройством, 暴走してしまう *бо:со: ситэ симау* «становится неуправляемым», если 欲求が拒絶される *ёккю: га кёдзэцу сарэру* «его требования не выполняются», если 相手が自分の望まぬ行動をする *айтэ га дзibun-но нодзоману ко:до-о суру* «товарищ по играм поступает не так, как хочется». *Каонаси* как раз и демонстрирует такое поведение: 思い通りにならなければ暴れる *омои до:ри-ни наранакэрэба абарэру* «если что-то не по нему, то начинает буянить, хулиганить». Дети с таким расстройством личности отличаются 情緒不安定 *дзё:тёфуантэй* «эмоциональной неустойчивостью», они 脆弱で壊れやすい *дзэйдзяку дэ коварэясуй* «уязвимые хрупкие», и их неадекватные эмоциональные реакции в сочетании с агрессивным поведением 疎外感を深める原因となる *согайкан-о фукамэру гэнъин-то нару* «способствуют их изоляции в коллективе» [7]. *Каонаси* стал образом такого キレキャラ *кирэкара* – «взрывного» персонажа, которого мы можем

встретить в любом, не обязательно детском, коллективе. Один из зрителей в своем личном блоге говорит, что в детстве ему было страшно смотреть на то, как *Каонаси* в бешенстве проглатывает одного за другим работников бани, подвернувшихся ему под руку. Повзрослев, он стал видеть в фигуре *Каонаси* 深い暗喩 *фукай анъю* «глубокий метафорический образ» современного человека, который как ребенок с пограничным расстройством личности не может контролировать свои эмоции и демонстрирует агрессивное поведение, когда желания его не выполняются.

Низкий уровень самоконтроля у Безликого подводит нас к следующей версии расшифровки образа этого героя как 欲望の具現化 *ёкубо:-но гугэнка* «воплощения ненасытных желаний». Мы видим, что по мере того, как желание *Каонаси* быть принятым с должным гостеприимством удовлетворяется, и он с жадностью потребляет подносимое ему угощение, он обретает устрашающий вид, непропорциональные жуткие формы с огромным телом и чрезвычайно маленькой головой. Религиовед Акира Масаки в статье на сайте pirron.com «Фильму “Унесённые призраками” – 20 лет: расшифровка смыслов» говорит о том, что гигантское тело и очень маленькая голова, вероятно, символизируют はちきれんばかりの欲望 *хатикирэн бакари-но ёкубо*: букв. «распирающие изнутри желания» и 弱い心 *ёвай кокоро* зд. «слабую волю», неспособную их контролировать [8].

Здесь хотелось бы сказать несколько слов в защиту *Каонаси*. Во-первых, он, скорее, является зеркалом ненасытности тех, кого он опрометчиво проглотил. Об этом говорит тот факт, что огромная пасть, появившаяся под маской, имеет совсем другое выражение, нежели сама маска, на которой мы видим растерянность все время, пока *Каонаси* безобразничает. Во-вторых, это обжорство Безликого, по нашему мнению, есть ни что иное, как やけ食い *якэгуи* «объединение с целью заесть грусть-тоску». Как отмечают

многие зрители, Безликий только лишь хотел завоевать расположение окружающих, 存在を認めてもらいたかった *сондай-о митомэтэ мораитакатта* «хотел, чтобы признали его существование (как таковое)», поэтому он, убедившись, что золото – самый ценный служителями бани предмет, осыпал их золотом, воспользовавшись своим умением создавать неограниченное количество копий любого предмета. Он думал, что вот он даст им то, что им нравится, и завоюет их симпатию или даже любовь. Он надеялся, что Тихиро так же будет падка на золото, как и все остальные, и, наконец, 降り向いてくれる *фуримуйтэ курэру* «обратит на него внимание». Он думал, что он сам нужен окружающим столько же, сколько его золото, которое, надо сказать, на проверку оказалось лишь прахом и пылью. Он находился в плену иллюзий, что угощение, ему подносимое, есть вещественное доказательство любви окружающих, и не мог остановиться, поглощая его в невероятных количествах. В рубрике сайтов вопросов и ответов сайта Yahoo эксперт сравнивает *Каонаси* с рядовым служащим, забредшим в токийский район Кабукитё, серьезно задавшись целью найти там настоящую любовь. Конечно, его мечтам не суждено сбыться, призрачные феи злочных кварталов не могут в большинстве случаев утолить потребность в человеческом тепле [9].

Эта грустная картина ненасытной жажды любви, подводит нас к очередной и главной, на наш взгляд, версии расшифровки образа *Каонаси*, согласно которой он представляет собой образ 人間のさびしい心そのもの *нингэн-но сабисии кокоро соно моно* «человеческого одиночества как оно есть». И если мы посчитаем количество вхождений в статьях, на форумах, в соцсетях, где осуждается образ Безликого, фраз 寂しい存在 *сабисий сондай* «одинокое существо», 居場所のない存在 *ибасё-но най сондай* «неприкаянное существо», то увидим, что образ Каонаси, как воплощения одиночества и неприкаянности, оставляет далеко

позади остальные интерпретации. Ключевое слово - скорее всего именно 自分の居場所がない «неприкаянность». По словам Х.Миядзакэ, которые можно прочесть в альбоме, посвященном фильму, 「ああいう誰かとくつつきたいけど自分が無いっていう人、どこにでもいる」 *a: уу дарэка-то куццукитай кэдо дзибун га най ттэ уу хито, доко-ни дэмо иру* «такие люди, которые хотят к кому-то прилепиться, и при этом не имеют собственного я, есть везде» [10]. И, видимо, именно это желание прилепиться к кому-то, получить признание важности собственного существования, которое сквозит во всем облике Безликого, и вызывает наибольший отклик в сердцах зрителей, поскольку это как раз и есть 自分に重なる部分 *дзибун-ни касанару бубун* «то, что позволяет им ассоциировать себя с героем». И несмотря на то, что у Безликого почти нет реплик, его образ не перестает подвигать зрителей к размышлениям и, вопреки его неадекватным выходкам, вызывает сочувствие и симпатию у детей и взрослых. Ведь многие из зрителей знают, каково это «томиться жаждою любви» и каким бездонным, неутолимым и буйным может быть одиночество. Вполне возможно, эта жажда любви или хотя бы признания ценности своего существования и есть главная потребность человека, которую он иногда пытается удовлетворить суррогатами, в частности, собирая いいね! лайки в соцсетях.

В фильме мы видим, что эту жажду в прежде безучастном ко всему, в том числе к собственной 影の薄さ *кагэ-но усуса* «неприметности и никому не нужности», в не осознающем свои потребности Безликом «стриггерила», сама того не желая, главная героиня Тихиро. Многие зрители задаются вопросом 何故千尋に執着するのか *наниюз Тихиро-ни сю:тяку-суру но ка* «почему же (Безликий) так одержим именно Тихиро»? А все началось с お互いの勘違い *отагаи-но кантигаи* «взаимного недопонимания». Тихиро проявила внимание к *Каонаси*, впустив его в комплекс бань, решив, что он гость, а *Каонаси* воспринял это внимание как личную

симпатию и стал преследовать героиню (распространенный сюжет в историях с плохим концом). По мнению зрителей – это типичное поведение ヤンデレ *яндэрэ* – персонажа, влюблённость которого становится одержимостью, чаще всего приводящей к насилию в случае, если чувства бывают отвергнуты. На личной странице специалист по психотерапии, анализируя действия *Каонаси*, видит в его поведении сходство с поведением сталкеров и тех, кто осуществляет «харассмент». Они 自分の気持ち主体 *dziбун-но кимоти сютай* «думают только о своих чувствах»; 好意を寄せる相手が困っていてもお構いなし *ко:и-о ёсэрарэру айтэ га коматтэ итэ мо о-камаи наси* «их ни капельки не смущает, что их поведение может доставлять беспокойство объекту их внимания», а если объект не отвечает взаимностью, то «срываются с цепи» [11]. На сайте центра, осуществляющего консультации по вопросам воспитания, детский психолог отмечает, что такое поведение свидетельствует о 情緒的な未熟 *дзё:тётэки-на мидзюку* «психологической, эмоциональной незрелости» субъекта. Психолог считает, что *Каонаси* – 子どもが成長のきっかけを掴めずに大人になってしまった姿の象徴 *кодомо га сэйтё:-но киккэкэ-о цукамэдзу-ни отона-ни наттэ симатта сугата-но сё:тё:* «символический образ ребенка, который стал взрослым физически, упустив возможность (эмоционально) повзрослеть». Психолог видит в *Каонаси* свойственную детям с расстройствами аутистического спектра незрелую способность выстраивать 共に眺める関係 *томо-ни нагамэру канкэй* «отношения, которые базируются на совместном, разделенном внимании», т.е. фокусировке внимания двух лиц на одном объекте. Способность человека к разделенному вниманию, считают специалисты, лежит в основе взаимодействия людей в социуме, позволяет осуществлять работу в команде. *Каонаси* же требует к себе нераздельного внимания, которое мать уделяет младенцу в первые месяцы жизни, когда тот к совместному вниманию не способен. Т.е. *Каонаси* находится на младенческой ступени

развития, когда ребенок и мать взаимодействуют в рамках 見つめ合う関係 *мицумэау канкэй* «отношений, при которых они только глядят друг другу в глаза» и, что называется, «пусть весь мир подождет». Т.е. Безликий – это такой же *overgrown child* «переросший младенец», как сын Юбабы Бо. Психолог так же указывает, что помимо инфантилизма, у Безликого наблюдается кризис идентичности или アイデンティティ拡散 – диффузия самоидентичности. Здесь мы вплотную подходим к вопросу о том, почему этому герою дали имя *Каонаси*. Ведь у него есть маска, которую вполне можно принять за лицо, она хоть и малозаметно, но меняет выражение, и провести параллель с полностью безликим монстром из японской мифологии Ноппэрабо, у которого лицо гладкое, как яйцо, не представляется возможности. Чего же нет у *Каонаси*? Не физических черт лица, говорит психолог, а 社会的な顔 *сякайтэки-на као* «социального лица», того самого *Kao* – лица, которое можно сохранить или потерять, которое символически указывает на присутствие человека в социуме [11]. Это позволяет психологу говорить о диффузии идентичности, т.е. о нарушении интеграции и «связанности» во внутреннем мире человека, его противоречивости в восприятии самого себя, хаотичности и «разрывах» во взаимодействии с другими. Такой человек, находится в поиске самого себя и одновременно стремится присвоить себе чьи-то качества, опираясь на внешнюю оценку.

Какой же 処方箋 *сёхо:сэн* «рецепт» предлагают психологи при таких расстройствах, как у *Каонаси*? Может ли помочь здесь медикаментозное лечение? Специалисты склоняются к тому, что скорее нет, и предлагают другой вариант. В рамках этого варианта как раз интуитивно и действовала главная героиня фильма. По словам детского психолога, она поняла, что бани не место для *Каонаси*, потому что сама обстановка с кипящими в ней страстями, на которые не имеющий никаких ориентиров Безликий делал ставку и сам становился их игрушкой, разрушительно

действовала на его психику. Для *Каонаси*, по мнению психолога, нужно было тихое и спокойное место, где есть определенные ограничения, не позволяющие требовать непереносимого выполнения всех своих желаний. Благодаря Тихиро он попадает к волшебнице Зенибе, которая без помощи волшебства в скромной, милой сердцу самого Х. Миядзаки обстановке, ведет хозяйство. Именно там *Каонаси*, с радостью согласившись на предложение помогать ей, приобретает навыки общения в рамках отношений, основанных на разделенном внимании, перестает быть неприкаянным и наконец-то обретает то самое вожделенное 居場所 *ибасё* «место, где голову приклонить», о котором так часто упоминали японские зрители. Анкетирование, проведенное японским блогером среди почти 2000 респондентов, показало, что 68% из них считают, что *Каонаси* не был *яндэрэ* или сталкером, не желал проглотить Тихиро, чтобы утолить неутолимое чувство одиночества или чтобы усвоить себе ее идентичность со всеми положительными качествами, хотя такое мнение тоже существует, а *誰でもいいから自分を必要としてくれる存在がほしかった* *дарэ дэмо ий кара дзбун-о хицуюэ:-то ситэ курэру сондзай га хосикатта* «отчаянно нуждался хоть в ком-то, кто мог нуждаться в нем самом» [12]. И последняя сцена, в которой мы встречаем *Каонаси*, радостно кивающего в ответ на просьбу Зенибы остаться и помогать ей по хозяйству, нас в этом убеждает. Она дает нам надежду на то, что 顔無し *Каонаси* (лица не имеющий) под чутким присмотром внимательного взрослого сможет обрести свое лицо, свою идентичность и станет 顔有り *Као-ари* (лицо имеющим), самим собой, подытоживает психолог [13]. Та работа, которую Зениба поручила *Каонаси*, говорит автор одной из научных статей по психологии, тоже символична. Он сидит за прялкой и прядет нить, символическую нить собственной судьбы [14]. Тому, что бесприютный *Каонаси* обрел тихую пристань, радуются и зрители. Такой финал истории с

Безликим, хочется думать, может дать надежду «всем усталым в чужом краю» современным неприкаянным людям, образ которых так живо был изображен режиссером Х. Миядзаки в фильме «Унесенные призраками» в облике *Каонаси*.

ЛИТЕРАТУРА

1. <https://dime.jp/genre/1297687/>
2. <https://tomohashiguchi.jp/2017/04/11/kaonashi/>
3. http://blog.livedoor.jp/kore_iine/archives/31719951.html
4. <https://note.com/mskendo/n/n7bf666a5d983>
5. <https://habr.com/ru/post/516176/>
6. <https://vk.com/@stradabuona-kak-budto-lichnost-koncepciya-helen-doich>
7. <https://www.youtube.com/watch?v=WclZE0a1jzI>
8. <https://www.nippon.com/ja/japan-topics/g01121/>
9. https://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_detail/q13255064048
10. https://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/opac_download_md/2557107/p033.pdf
11. <https://ameblo.jp/3infinity/entry-12499832684.html>
12. <https://www.resource-port.net>
13. <https://batque.com/feature/218>
14. https://kobe-shinwa.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=556&item_no=1&page_id=13&block_id=39

文学講読・翻訳の授業における問題点と教授法の試み
～自国語（ハンガリー語）との対比を考える～

外国語を学ぶ上で一つの到達点は文学を味わい母国語に翻訳することだろうか。エトヴェシュ大学日本学科では講読授業の一環で文学の短編を読み、翻訳を試みている。例えば芥川龍之介や夏目漱石だ。理解を深めるに大切なのは行間にある背景や心情を読み取ることであり、母国語に訳してみると理解度を把握できる。筆者はこの授業を長く続けているが、授業でよく問題になるのが直訳か意識かという選択、いかに母国語でこなれた訳をするかなどだ。この場合ハンガリー語の表現や文化背景も考慮する必要があって難しい課題だが、刺激的で面白い作業でもある。何が問題になっていてそれをどう解決していくのがいいか、実際の例も示しながら考察してみたいと思う。

私の専門は歴史学であるが、以前から文学の授業も受け持っており、日本を教えるという場面でひとつの重要な位置を占めている。まず短くどんな授業をしているかであるが、学士課程では講読クラスで語学習得レベルの高い人達を対象に少人数で文学の短編小説を読んでいる。例えば芥川、漱石、三島など、後半は中編の作品、浅田次郎や藤沢周平の時代小説を取り上げたこともある。修士課程の近代文学では作家論の講義をしながら短い引用を学生たちと一緒に訳している。近代文学は森鷗外、与謝野晶子、尾崎紅葉、志賀直哉などなどでこちらは学生にとってかなり難解なようだ。

まずよく問題になるのは直訳か意識かという観点だ。今回モスクワで発表の機会を頂いたが、日本で良く名前を知られたロシア語の通訳者だった米原万里が（2006年に56歳の若さで亡くなられたが）通訳することについて書いた本があり、その題はまさに『不実な美人か貞操な醜女（ブス）か』。言

い当てて妙である。米原はツルゲーネフを二葉亭四迷が訳したときに、ロシア語の I love you を「愛してるわ」でも「惚れてるわ」でもなく、「死んでもいいわ」と訳して純粋で素朴な農家の娘の思いつめた心をよく表していると例に挙げている。¹² 翻訳でも通訳でもオリジナルに対して用いた言葉は違うもののわかりやすいこなれた文章になっている、その反対は少しぐらいわかりにくい、不自然な言い方でも元の文を忠実に再現している、どちらが良い訳なのか、永遠の命題かも知れない。もちろん理想は誠実な美人がいいに決まっているが、だいたいうまくいかないことが多いものだ。

これまで授業で少人数クラスの翻訳を見てきた経験から言えば、良いと思える訳は不実な美人の方に傾くことが多かった。もちろん私の母国語は日本語であり、翻訳をきれいにするか直訳のままかという問題を扱うのはハンガリー語なので、どのくらい文章が美しいとか、細かいニュアンスについての事柄はハンガリー人の学生達が決めることであって、私には手に負えないこともよく起きる。そんな時は学生どうしが議論を始めたりするのでそれを面白く見守っているところだ。また時には何かいい訳語を考えるよう促して次へ進んでしまうこともある。

ここにいくつか実際の例を引いてみよう。まず大切と思うのは、日本語をそのままハンガリー語にして、言葉としてこなれない、聞きなれない、あるいはどこかおかしい表現にならないよう注意を喚起することである。日本語の生まれる、死ぬという動詞はかなり一般的で用途が広く、人間でも動物でも、あるいは抽象的な概念でも使われる。が、ハンガリー語は動物と人間をはっきり使い分けており、概念などについて人間に使う生まれる、死ぬと同じ表現は使えない。が、放っておくと学生は簡単にそのまま人間に使う死ぬという動詞を動物にも使って訳が完成したつもりでいるので注意せねば

¹² 米原万里「不実な美女か貞淑な醜女か」徳間書店 1994 年 161-162 頁

ならない。ハンガリー語では人間は *meghal* を使い、動物には *elpusztul* とか *megdögöl* を使う。日本語にも人間にだけ使う「亡くなる」「逝去」などの言葉はハンガリー語にも相応しい表現があるので問題はない。

農業国のせいかハンガリーでは動物や家畜に関する言葉が非常に豊かで、細かい表現が多岐に渡る。「生まれる」も動物の種類で違ったり、卵から孵る場合も相応しい言葉がある。日本語は動物の成長過程についてそれほど言葉を使い分けないが、ハンガリー語は特に生活に身近な馬、牛、羊、犬、猫などの動物では成長過程や雄雌で名称が変わる。例えば羊に関しては次のように多彩な言い方がある。

一般的に羊：*juh*, *birka*、子羊：*bárány*、生後 1-2 年の羊：*toklyó*、雌羊：*anyajuh*、雄の羊：*kos*、去勢した雄羊：*ürü*。

また猫は *macska* だが子猫は *cica*、犬は *kutya* だが子犬は *kölyök*、馬は *ló* だが仔馬は *csikos* のように。日本語は一般的に子を付けて子犬ですましているし、雄雌も単語の最初にオスかメスを付けるだけだがハンガリー語は使い分けている。また動物の「鳴く」というのもハンガリーでは次のように極めてたくさんの動詞が存在する。猫がニャーニャー：*nyávog*、ごろごろいう：*dorombol*、犬がウォーン：*vonyít*、馬がヒヒーン：*nyerít*、やぎがメエメエ *mekeg*、からすがカアカア：*károg*、雄鶏がコケコッコ：*kukorékol*、雌鶏がククク：*kotkodál*。

このような場面ではふさわしい表現を使う方が良いだろう。もちろんこの逆の場合もあり、例えば魚の名前について、海の魚をあまり食べないハンガリーでは日本の文章を訳すのがほとんど絶望的である。

また相互に共通して難しいのは植物や鳥の名前の訳だ。ハンガリーは俳句がポピュラーで愛好者の会まであり、授業でも時に百人一首の訳を試みるが、植物や鳥の名前はお手上げ状態だ。両国でよく知られる松や桜、菊や水仙が登場する機会はむしろ少ない。ハンガリーで見かけない鶯やホトトギス、しだれ桜や沈丁花の香りをどう扱ったらいいのかは常に難問

である。辞書を調べてラテン語の学術名を書いたところでそれでは解決にならないだろう。訳すのは俳句なのだから。

昨今は修士課程の授業も仕事として使える実践的なものにシフトさせようという指針がある。これに伴って翻訳だけでなく通訳の練習をする授業も取り入れることになってきた。

通訳というのはかなり特殊な技術やスキルが必要とされる営みである。授業でその試みを始めたが、最初の挨拶のところから既に問題が出てきた。挨拶というのは大抵おおよそが似通っており、ある程度決まった言い回しが存在するものだ。なのでまたしても直訳と意識の問題に直面したが、基本的に挨拶についてはその国の習慣に従ったきれいな表現である方が良いでしょう。

日本語では知られるように「皆さん、今日はお忙しいところ時間を割いてお集りいただきありがとうございます」と言っていて始まる。が、このお忙しいところを...というのを直訳してハンガリー語にすると奇妙な感じがして落ち着かない。こういった場面はその国に則った言い方をするのが良いでしょう。**Nagy szeretettel üdvözlök mindenkit!** ハンガリー語は普通こう始まり、これをもし日本語に直訳すれば「大いなる愛情を以てご挨拶申し上げます」などといかにも翻訳調のおかしな言い方になるところなので、ここは先ほど書いた「お忙しいところ...」というので収めるのが妥当だろう。また日本語は相手にへりくだってものを言うので、贈り物をする時に「つまらないものですが」などと言って品物を渡す。ハンガリーでこんな表現をすると相手は返事に困るだろう。どうしてつまらないものをくれるのか、と思われるのがおちだ。もっとストレートに「贈り物、気に入ってくれると嬉しいわ」**Remélem tetszik neked** と言うのが普通だから。

しかし通訳の場でも意識か直訳かはどんな場面で何を訳すかで違って来るのは明らかだ。パーティーの挨拶とか軽い会話なら意識で和やかに楽しい雰囲気が進んでいけば良いが、利害の絡む商談や外交上の駆け引きの場では正確さが第一に

要求されるのは当然の事。その場合はきれいである必要はなく、正確な訳が一番重要になる。

次にもう一つ、特徴的な日本語をどう訳すかの問題だが、例えば日本人が愛用する擬態語、擬声語の類だろう。擬声語の方はハンガリー語にも音から派生した動詞があって似ているので比較的扱いやすい。カチャカチャ：*csörömpöl*、ざわざわ：*zsongás*、キイキイいう：*nyikorog*、ざあざあ流れる：*hömpölyög*、がんがん叩く：*dörömböl*、コツコツ叩く：*kopog*。

一方、音のような二音節を二回繰り返すことで雰囲気を表す日本語のオノマトペは置き換えるのが難しい表現のひとつだろう。カラカラに渴く、どんどん進む、はきはきした言葉、てきぱきとした動作、ふわふわのケーキ…。どうだろう、ロシア語などにすぐ置き換わるだろうか。筆者の授業経験でもこの辺りのニュアンスは難しくて、もうこれらの形容動詞部分を飛ばしてしまう人もよくいるのが実態だ。

それから諺や故事成語についてであるが、これも興味深いテーマで、調べる甲斐がある。不思議と似たような諺というのは双方に見つけることができる。派生源を調べると全く別の国であって、双方の国へ別々に入ってきたものとか、意味はほとんど同じながら別の表現をするだけなど様々だ。見つけると「ああ、同じように考えているのかな」と共感して嬉しくなったりする。長い歴史の中で残ってきた人類の英知である場合も多く、真理や正義は似通っているのかも知れない。「さんしょは小粒でぴりりと辛い」*Kicsi a bors, de erős*.「図るは人、為すは天」あるいは「人事を尽くし天命を待つ」*Ember tervez, Isten végez* などなどすぐ頭に浮かぶ。

どの言葉もその背景には文化があってそれをより深く知って訳に結びつけていくことは欠かせない要素であろう。高名な通訳者の鳥飼久美子が言語と文化の距離について述べている。ヨーロッパの言葉どうしでは文化的背景が近いからすぐ分かることでも、日本との違いは大きいのでそう簡単にはいかない。自身が若い頃、一階と二階の訳について、日本とアメリカでは言い方が違うせいでいつも間違えていたエピソード

ドを挙げている。¹³ハンガリーでも同じで、一階と言えば日本の二階に当たるからそのままの訳では誤訳になってしまう。こういった例はハンガリー語と日本語の場合でもよく起こる。また日本語の表現でも英語を介してハンガリーに入ったために、それをそのままラテン語の外来語として訳して、本当は相応しい言葉があるのに見落としていたりする。小中学校（*általános iskola alsó tagozat, felső tagozat*）や県（*megye*）という言葉で、ハンガリー語にあるぴったりの言葉を使わず、実態を知らないためわざわざ分りにくい英語の直訳や外来語に置き換わって本質から遠くなっていたりする（*alsó középiskola, prefektúra*）。こういった訳語をうまく見つけるには文化的背景の知識が不可欠であろう。

もちろん背景の文化を知るだけでは十分でない方言や言葉遊びのジョーク、日本語に特徴的な、男女で異なる言い回しをどうやって別の言語に置き換えるかなど、検討に値するテーマはまだいくらでも出てくる。

翻訳家として知られる柴田元幸が、大切なのは翻訳するその場面において「何が伝わるのがいちばん望ましいかを見極めることで、それができれば良さは伝わるだろう」と書いていて、これに同意するところだ。¹⁴これまでいろいろな例を見てきたが、やはり大学の授業で扱うような文学の良い翻訳を目指すという作業ならば、直訳ではないものの、物事の本質を表し、かつそれを読んだ（聞いた）人がすんなり受け入れられる表現をめざすべきではないだろうか。不実な美人に傾いて解決することが多かったというのがとりあえずの結果であった。

¹³ 鳥飼久美子「異文化コミュニケーション学」岩波書店 2021 年 92—93 頁

¹⁴ 柴田元幸「ぼくは翻訳についてこう考えています」アルク 2020 年 16—17 頁

スペイン語を母語とする日本語学習者の長音に関する一考察—I- JAS 多言語母語の日本語学習者横断コーパスを基に

私は広島大学の森戸国際高等教育学院において日本近現代文学を専門としているが、4 年前から日本語初級集中講座にて日本語教育にも携わっている。純日本語教育の立場からすれば、自分はある意味でアウトサイダーだと言えるが、文学研究の傍、国立国語研究所の取り組んでいる日本語データベース、KOTONOHA プロジェクトの一部である I—JAS (他言語母語の日本語学習者横断コーパス) へも参加し貢献している。本研究では、以上の I—JAS コーパスを活かし、スペイン語を母語とする日本語学習者の音声習得、詳細に述べれば、長母音の発音メカニズムにおける第一言語特有の干渉に関して論じる。スペイン語を母語とする日本語学習者の音声習得に集中した先行研究が非常に少なく、管見の限り、似たような論点を扱っている論文は見当たらなかった。

1. 日本語母音とスペイン語母音の音声特性

まず日本語の母音の特性を簡潔にまとめる。日本語は方言によって3つから7つの母音音素¹⁵があるが、標準語を含む日本語のほとんどの方言は五母音体系 (/i, e, a, o, u/) である。さらに、その五母音は、/i/: [i], /e/: [e], /a/: [a-] または [a+], /o/: [o], /u/: [u+] または [u] という異音がある¹⁶。これら五つの母音に短 (V) と長 (VV)、すなわち長さの違いがあり、その長さによって語が弁別される。例えば、「ここ」と「高校」である。この長さの対立は母音の数 V (一つ) か VV (二つ) の音節構造の違いによるものであるが、日本語母語話者はこの母音の数、つまり長さの違いを確実に聞き分け、明確に長さを区別することが出来る。

次に、スペイン語の母音の特性を簡潔にまとめる。スペイン語も

¹⁵ 近藤真理子, 2011: 22.

¹⁶ 斎藤, 2006: 72-79.

方言によって母音音素の数変動するが、基本的に日本語と同様に/a, e, i, o, u/の五母音体系である¹⁷。さらに日本語と同様に、各母音が様々な異音を持ち、開音節と閉音節によって母音の音色が変異する傾向もある。五つの母音の異音は/a: [a]、/e: [ɛ]、/i: [i]、/o: [ɔ]、/u: [u]である¹⁸。ただし、こういった母音の音色変異は多くの場合、個人差によるものである。一言で述べれば、日本語と異なり、母音の音色変異は語の弁別性を持っていない。なお、スペイン語のこれら五つの母音に対し日本語と同様に短(/V/)と長(/VV/)という変異があるにも関わらず、母音長は語の弁別性を持っていない¹⁹という点でも日本語と異なる。

以上より、日本語とスペイン語は母音関係の類似点が多いと言える。また一方で根本的な相違点も多々あることが明らかになる。第二言語習得プロセスにおいて、習得の難易度及び習得の速さという二つの要因があるが、どちらも第一言語と第二言語の間の類似度²⁰によるものだと言える。日本語とスペイン語では音声関係の類似性が多いため、スペイン語母語話者にとって日本語短母音の発音習得が速やかで、早い段階から適切である。しかし長音の場合においては、類似度が低いことが起因し誤発音が非常に多く見られる。

2. スペイン語を母語とする日本語学習者の長音: 発話データの調査

日本語教育研究という領域においてコーパスを用いることは、1990年代以来一般的になった。その理由は「大規模なコーパスから得られる豊富な用例を引照することにより、日本語の実態を如実に反映した精密な分析・記述が可能になる。これは少数の用例や研究者の内省に強く依存していた過去の日本語研究史という大きな観点から見てもまさに画期的な変革を意味する」²¹と言える。換言すれば、コーパスを利用することによって、日本語教育をより「精密」

¹⁷ 日本語教学会編, 2005: 37.

¹⁸ Navarro, 2004: 27, 35, 37.

¹⁹ Quilis, Fernández, 2003: 48-51.

²⁰ 第一言語と第二言語の類似性に関して先行研究が数多いため、本論では省略する。

²¹ 田野村, 服部, 杉本, 石井, 2010: 23.

に分析することができ、さらに新たな手法や研究分野を開拓することができる²²からである。

さらにコーパスは研究対象や、研究目的などに応じて類別することができる。主要なタイプで分けると、「書き言葉コーパス」「話し言葉コーパス」と「学習者コーパス」²³の3つの代表的なものがある。本研究は第二言語習得領域(本研究においては日本語)に位置付けられるため、日本語学習者の産出したものを収集するコーパス、つまり、三つ目の学習者コーパスを利用することになる。さらに多様なコーパスが存在している中で、前述の I-JAS コーパスを用いることとする。

2.1 本調査の協力者、項目、手順²⁴

I-JAS は 12 言語の母語を持つ日本語学習者の、日本語の発話データを収録した Web コーパスであるが、本研究はスペイン語を母語とする 10 人の日本語学習者に絞り、発話データはスペインの首都、マドリッドで収集された。日本語学習歴は全員一年以上で、日本語レベルは J-CAT の点数で示されている。また I-JAS に含まれている様々な調査課題²⁵の中から、5分程度の絵描写及び 10 分程度の対話の発話データの分析を行う。

本調査では、スペイン語を母語とする日本語学習者の長音混同問題に焦点を当てている。スペイン語を母語とする日本語学習者の音声・音韻習得において、先行研究によって最も傾注されているのが、ザ行やハ行、ヤ行、つまり、スペイン語にない音声構造の習得についてであるが、その他に、長音、促音と拗音も習得も困難である。本研究では、スペイン語を母語とする日本語学習者がどのようなパターンに従って長音を挿入するか、また割愛するかを吟味する。さらに長音に関する考察をするため、ここでは、収集したデータをま

²² 同上: 25.

²³ 李, 石川, 砂川, 2012: 3-5.

²⁴ 調査方法については Hiroataka Sensui(Hiroataka Sensui, 2020, 57-65)の方法を参考にし実施した。

²⁵ I-JAS コーパスにおいて調査課題は 6 種、12 タスクが含まれている。

とめ、記述する。尚、10 人の日本語学習者の長音関係の誤発音の分類は以下の表 1 にて列挙する。

2.2 データまとめ

(表 1)

参加者 ID	JCAT 点数	長音挿入	長音不足	その他
1. SES01 女性・ 23 歳	137	・/バシヨウ/(場所) ・/ヨオンユウブン/(40 分) ・/キイ/(木) ・/トリイ/(鳥) ・/エエ/(絵) ・/ジャアマ/(山)		
2. SES02 女性・ 24 歳	157	・/ノオシテ/(そして) * - 複数 ・/キノ/(昨日) ・/フロウ/(風呂) ・/ドラゴンボル/(ドラゴン・ボール)	・/テブル/(テーブル) ・/バステ/バス停 ・/セラムン/(セーラームーン) ・/パワ/(パワー) ・/ココ/(高校) ・/ニチヨビ/(日曜日) ・/ボシテ/(どうして) ・/ジュニン(10 人) ・/ジュピタ/(ジュピター) ・/フツ(普通) ・/キノ/(昨日) ・/ドラゴンボル/(ドラゴン・ボール)	・オレンジ・ デーズ (デイズ)
3. SES03 女性・ 24 歳	110	・/ネコウ/(猫) ・/ノトウ/(外) ・/リンゴウ/(りんご) ・/キイ/(木) ・/イイマシタ/(いました) ・/クウガツ/(9 月) ・/ズットウ/(ずっと) ・/オモシロオイ/(面白い) ・/ニホンゴウ/(日本語) ・/ドオラマ/(ドラマ) ・/エイゴウ/(英語) ・/トコロウ/(所)	・/オキ/(大きい) ・/イエ/(いいえ) ・/ハズカシ/(恥ずかしい) ・/ムズカシ/(難しい) ・/キョ/(今日) ・/テブル/(テーブル) ・/キノ/(昨日) ・/ニチヨビ/(日曜日) ・/コエン/(公園) ・/ストリ/(ストーリー) ・/コヒー/(コーヒー)	・/チョトウ/(ちよっと) ・・/バル/(バー)
4. SES04 女性・ 21 歳	206	・/ダイドコロウ/(台所) ・/サンボウ/(散歩)	・/ワンピス/(ワンピース) ・/オトコラシ/(男らしい) ・/セツメ/(説明) ・/キノ/(昨日)	

			・/ジュド/(柔道) ・/デントテキ/(伝統的) ・/テブル/(テーブル) ・/レンシュ/(練習) ・/オキイ/(大きい)	
5. SES05 女性・ 21 歳	163	・/マドオ/(窓) ・/ゴウネン/(5 年前) ・/クラスウ/(クラス)	・/テブル/(テーブル) ・/ドラゴンボル/(ドラゴンボール) ・/ビデオゲーム/(ビデオゲーム)	・サカ (サッカー)
6. SES06 女性・ 21 歳	182		・/リヨ/(寮) ・/キノ/(昨日) ・/ジュジ/(10 時) ・/ゲーム/(ゲーム) ・/シャワ/(シャワー) ・/ジュニジ/(12 時) ・/トキヨ/(東京) ・/カラ/(カラー) ・/イソガシ/(忙しい) ・/カナシ/(悲しい) ・/モイチド/(もう一度) ・/オカサン/(お母さん) ・/キャラクター/(キャラクター)	
7. SES07	74	(ルーマニア出身・スペイン語母語話者ではない)		
8. SES08 男性・ 21 歳	101		・/テブル/(テーブル) ・/ニジュブン/(20 分)	
9. SES09 女性・ 21 歳	59	・/マドオ/(窓) ・/エエ/(絵)	・/アイスクリム/(アイスクリーム) ・/キノ/(昨日) ・/ホント/(本当) ・/ムズカシ/(難しい) ・/タノシ/(楽しい) ・/オキ/(大きい)	
(10) SES11 男性・ 35 歳	148		・/キノ/(昨日) ・/ニチジョセカツ/(日常生活) ・/デントテキ/(伝統的) ・/トキヨ/(東京) ・/オキナ/(大きな)	・/ニチジョビ/(日曜日) ・/ノジョナヒト/(のような人)
(11) SES12 女性・ 27 歳	104	・/マドオ/(窓) ・/イエエ/(家) ・/イエエ/(いゝえ)	・/テブル/(テーブル) ・/イソガシ/(忙しい) ・/ジュニジ/(12 時)	

			・/ニチヨビ/(日曜日) ・/パティ/, /パティー/(パーティー) *複数 ・/ソカ/(そうか) ・/イエ/(いいえ) ・/ベンキョ/(勉強) ・/チサイ/(小さい)	
--	--	--	---	--

3. 結果と考察

以上のデータからスペイン語を母語とする日本語学習者にとって長音知覚は複雑な問題であること、さらに識別能力が非常に低いことが明らかである。以下、表1のデータを踏まえ、結果を分析し考察を叙述する。

- ① 日本語能力と誤発音は反比例していない。換言すれば、日本語学習者の J-CAT 点数が高ければ高いほど、長音関係の誤発音が減少するとは限らない。具体例を挙げると、SES08 の J-CAT 点数は 101 点だが、長音関係の誤発音は2回のみあり、一方で SES06 の J-CAT 点数は 182 点であるのにも関わらず、長音関係の誤発音が 13 回も見られる。この不特定に見える現象は、前述のとおりスペイン語の母音伸長が個人差によるものであり、母音長が語の弁別性を持たないことに関係していると考えられる。
- ② 母語に日本語の外来語(地名も含めて)が存在する場合は、母語の干渉によって短母音と長母音が同一される傾向が見られる。最も顕著な例は SES06 と SES11 の/トキヨ/(東京)であるが、その他に SES04 の/ジユド/(柔道)も同様である。
- ③ 意外なことに、使用頻度が比較的高い語においても、長音関係の誤発音が多く見られることが分かる。その誤発音は、不要な長音が挿入されることもあれば、必要な長音から一モラが抜去されることもある。例を挙げると、SES02 の/ソウシテ/(そして)、SES03 の/キノ/(昨日)などである。
- ④ /o/と/o:/だけでなく、/i/と/i:/を使い分ける際、特にイ形容詞の誤発音が多く見られる。例えば、SES12 の/イソガシ/(忙しい)や SES04 の/オトコラシ/(男らしい)などがある。
- ⑤ カタカナ言葉を用いる際に、長音関係の誤発音が特に増加する
こ と が 分 か る 。

また、ほとんどの場合において長音が不足している。例を挙げると、SES02 の/テブル/(テーブル)、SES09 の/アイスクリーム/(アイスクリーム)、SES03 の/ストリ/(ストーリー)、SES06 の/ゲム/(ゲーム)などがある。一方で正反対のパターンも見られる。例を挙げると、SES03 の/ドオラマ/(ドラマ)、SES05 の/クラスウ/(クラス)などである。さらに、長音だけでなく SES05 の/サカ/(サッカー)など、他の特殊拍関係の誤発音が重なる例も存在する。

- ⑥ SES01 の/バショウ/(場所)や、SES02 の/フロウ/(風呂)、SES04 の/ダイドコロウ/(台所)などのように、短母音の/o/が専断的に伸ばされることが多々あることも分かる。その一方で、前述したように長母音/i/の場合は正反対の傾向が見られる。例を挙げると、SES06 の/カナシ/(悲しい)や、SES11 の/チサイ/(小さい)などである。
- ⑦ 母音長によって語が弁別される場合において、誤発音が特に増加する。最も顕著な例は「絵」と「ええ」、「家」と「いいえ」の弁別である。例えば、SES09 の/エエ/(絵)や、SES12 の/イエエ/(家)及び/イエエ/(いいえ)がある。
- ⑧ 同じ日本語学習者が同様の語の発音を混同することもある。例として、SES12 の/パティ//パティー/(パーティー)などがある。
- ⑨ SES04 の/オキイ/(大きい)など、一つの語に長音が二つある場合、一つが省略される傾向がある。

以上の結果を踏まえ、母音の長さが関係する誤発音の原因を追求し、考察を加える。主な原因は、母語であるスペイン語の干渉であると考えられる。スペイン語は長音の弁別性を持たず、母音の短長は自由であるため、スペイン語を母語とする学習者は日本語での産出の際でも同様に、自由に母音を変化させている。しかし、これにより日本語の本来の弁別性が失われ、情報理解に齟齬が生まれやすくなる。最も著しい例は SES02 の/ココ/(高校)である。ただし、短母音を伸ばしたり、長母音を縮めたりする行為は、専断的な場合もあれば、アクセントの問題と関係している場合もあると考えられる。

スペイン語のアクセントは「強勢アクセント」、もしくは「強弱アクセント」とも呼ばれ、語の最も強く発音される音節に置かれる。換言すれば、スペイン語ではアクセントが置かれる音は「一般に、強く、高く、

長めに、すなわち、ほかの音より“際立つように”発音されるが、アクセント(核)のない音は弱化して区別が減るのが一般的」²⁶である。したがって、単語を幾つかの音節に分ける際にはアクセントのある音節もあり、アクセントのない音節もある。またアクセントの位置については、4つの箇所がある。全ての語には、最後、最後から二番目、最後から三番目、最後から四番目のいずれの音節にアクセントがある。アクセントルールに従って、アクセント記号(´)が使われる場合もある。例えば、*ánfora* (壺)、*afonía* (失声症)、*camión* (トラック)にはアクセント記号が付き、*esperanza* (希望)や *neutral* (中立)などにはアクセント記号は付かない。また、スペイン語では、アクセントの位置によって語の弁別がされることもある。例えば、*círculo* (丸)、*círculo* (通行する、現在形) *circuló* (通行する、過去形)などである。

その一方で日本語にもアクセントがあるが、スペイン語の「強勢アクセント」と異なり、日本語には「高低アクセント」²⁷である。さらに、「高」の位置により語を区別できるが、それは本質的でない」²⁸という点も日本語のアクセントの特徴と言えるだろう。本研究において、I-JAS コーパスの音声ファイルを分析し明らかになったことは、母音の長さの変動の錯誤はアクセントにもよるものであることである。具体的には、スペイン語を母語とする日本語学習者はスペイン語のアクセントを日本語に移植し、そのスペイン語式の「強勢アクセント」を用いることによって母音の長短を変動させてしまうという事象である。具体例は数多く挙げられるが、例えば、誤発音が非常に多い「テーブル」という語に関して言うと、日本語学習者は基本的に最後から4番目の音節にアクセントをつける傾向がある。最初の音節を強く発音することによって、/テエ/の一モラが抜去され、/テ/となる。SES12の「忙しい」(/イソガシイ/)においても、最後から2番目の音節にアクセントをつけることによって、/シイ/の一モラが抜去されている。

ただし逆の現象、すなわち、アクセントによって母音が伸ばされることも見られる。この場合、アクセントがつく次の音節の母音が伸

²⁶ 日本語教育学会編, 2005: 19.

²⁷ 湯澤, 2004: 117-121.

²⁸ 日本語教育学会編, 2005: 19.

ばされる傾向にある。例えば、SES05 の/マドオ/(窓)は、/マ/にアクセントがつくため、次の音節の母音/o/が伸長される。SES04 の/サンポウ/(散歩)も同様である。

スペイン語のアクセントが、具体的に日本語学習者の母音の発音にどのような影響を与えるかを体系的に分析する必要があるが、それは今後の課題とする。

参考文献

1. 近藤真理子(2011)「日本語学習者の音声習得における第一言語特有の干渉と普遍言語的干渉—日本語教師へのアンケート調査から」『早稲田大学大学院文学研究科紀要』第3分冊 57-21-34.
2. 斎藤純男(2006)『日本語音声学入門』東京:三省堂。
3. 田野村忠温、服部匡、杉本武、石井正彦(2010)『コーパス日本語学の新展開』大阪:文部科学省科学研究費補助金特定領域研究「日本語コーパス」日本語学班。
4. 日本語教育学会編(2005)『新版日本語教育辞典』東京:大修館書店。
5. 李在鎬、石川慎一郎、砂川有里子(2012)『日本語教育のためのコーパス調査入門』東京:くろしお出版。
6. 湯澤質幸、松崎寛(2004)『音声・音韻探究法』東京:朝倉書店。
7. Hirotaka Sensui (2020) Un estudio fonético experimental sobre la percepción de la entonación de oraciones declarativas e interrogativas del español por hablantes nativos y estudiantes japoneses. Tokio: Sanshusha.
8. Tomás Navarro (2004) *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Publicaciones Científicas.
9. Quilis, Antonio & Fernández, Joseph (2003) *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: Consejo Superior de Publicaciones Científicas.

**Реализация компетентностного подхода в обучении
японскому языку посредством использования метода
проектов: опыт УрФУ**

В современное время каждый работник сферы образования ощущает те процессы, которые происходят в рамках модернизации образовательной системы, и, вместе с этим, адаптируется к изменениям в педагогических методах, способах и средствах обучения. В контексте современных требований к образовательному процессу подготовка выпускника высшего учебного заведения рассматривается с позиции компетентностного подхода.

Как утверждают теоретики и практики инновационного образования (И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Ю. Г. Татур и пр.), компетентностный подход по определению является системным, междисциплинарным. Он гармонично сочетает личностный и деятельностный аспекты и усиливает практическую направленность образования [2, с. 32].

В последнее время в российских высших учебных заведениях все больше применяются интерактивные технологии обучения, так как они наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу и подразумевают более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом. Среди таких технологий одной из популярнейших в России является метод проектов [6, с. 101]. Создание проекта – это всегда творческий процесс, что неоднократно подчеркивалось такими исследователями, как Е. С. Полат, М. С. Попова, В. В. Гузеева и пр. Данный процесс требует от обучающегося умения активно использовать ранее накопленные знания, самостоятельно планировать свою деятельность, собирать и анализировать новую информацию, проявлять инициативу и изобретательность.

Одной из основных задач учебного проекта является коммуникация с участниками коллектива, развитие навыков работы в команде [4]. Именно поэтому этот метод активно применяется при обучении иностранным языкам. Он создает условия, в которых процесс обучения приближается к процессу естественного овладения языком [1, с. 49].

Уральский федеральный университет, как и другие российские вузы, ориентируясь на запросы современного рынка труда, стремится к формированию образа специалиста, умеющего применять приобретенные навыки и умения на практике. В последнее время значительное внимание уделяется развитию проектного обучения [11]. Восемнадцать образовательных программ в шести институтах УрФУ уже реализуются с применением метода проектов, и число таких программ планируется увеличить в ближайшем будущем [9]. Направление подготовки 58.03.01 «Востоковедение и африканистика», реализующееся на кафедре востоковедения, должно стать одним из них.

Особое внимание проектной деятельности и развитию коммуникативных навыков уделено в государственном стандарте. Согласно ФГОС ВО (3++) 58.03.01 «Востоковедение и африканистика», к числу планируемых результатов освоения образовательной программы относятся: способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения (УК-2), способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3), а также способность осуществлять коммуникацию на языке народов Азии и Африки (ОПК-1) и пр. [7].

Один из первых опытов реализации проектной деятельности при обучении японскому языку на кафедре востоковедения УрФУ состоялся в августе-ноябре 2021 г. Проекты создавались студентами для презентации на онлайн-конкурсе «Студенческая Родина моя!», который был инициирован Администрацией г. Кобэ и Администрацией

г. Екатеринбурга. Этот проект осуществлялся УрФУ совместно с Университетом иностранных языков г. Кобэ при поддержке Свердловского областного отделения Общества «Россия – Япония». Официальной целью мероприятия стало укрепление межрегионального российско-японского сотрудничества, углубление взаимопонимания между российскими и японскими студентами, а также развитие регионального брендинга и создание позитивного имиджа Екатеринбурга и Кобэ.

Всего в конкурсе приняло участие 67 студентов, из которых 24 студента УрФУ, изучающие японский язык в качестве основного языка, а также 43 студента Университета иностранных языков г. Кобэ, изучающие русский язык. Среди участников со стороны УрФУ выступили студенты второго, третьего и четвертого курсов бакалавриата, а также первого и второго курсов магистратуры. Уровень знания японского языка у российских участников варьировался от N4 (A2 по шкале CEFR) до N2 (B2 по шкале CEFR).

В рамках конкурса предполагалась возможность участия в одной из двух номинаций.

Номинация № 1 на лучший туристический маршрут. Задача студентов: создать презентацию уникального туристического маршрута и буклета «с планами захватывающего путешествия, чтобы, когда закончится пандемия коронавируса, жители Екатеринбурга и Кобэ захотели лично посетить эти города» [12]. Номинация предусматривала индивидуальное или групповое участие (до 6 человек). При этом японские студенты должны создать проекты о Кобэ, а студенты УрФУ – о Екатеринбурге. Проект можно было выполнять на родном языке [12]. Всего в данной номинации приняло участие 40 человек, 13 из них – студенты УрФУ.

Номинация № 2 на лучший PR-текст и его письменный перевод. Задача студентов: создать рекламный текст и слоган о Кобэ и/или о Екатеринбурге, объединившись в смешанные

русско-японские группы (от 2 до 5 человек). Члены команды должны подготовить проект на русском и японском языках, помогая друг другу в переводе. От одной группы могла быть подана одна конкурсная работа о каждом городе [12]. В данной номинации приняло участие 27 человек, 11 из которых – студенты УрФУ.

Сбором конкурсных работ занимался Департамент международных связей Администрации г. Кобэ, заявки принимались по электронной почте. Далее начинался конкурсный отбор, который происходил в двух комиссиях одновременно – одна была сформирована из членов Администрации г. Екатеринбурга с участием Свердловского областного отделения Общества «Россия – Япония», вторая – из членов Администрации г. Кобэ. Результаты голосования двух комиссий суммировались. Участники, прошедшие конкурсный отбор, должны были продемонстрировать результаты своей деятельности в финале конкурса, который состоялся 10 ноября 2021 г. [13] Церемония награждения российских финалистов прошла 16 декабря 2021 г. в Администрации г. Екатеринбурга на заседании Координационного совета по развитию туризма [5]. Работы финалистов доступны на сайте Администрации г. Кобэ [3], также на «Ютуб» доступно видео финала конкурса [14].

В данной статье подробно рассмотрена подготовка проектов студентов УрФУ в номинации № 2, так как она предусматривала тесное сотрудничество с японскими участниками. Коммуникация на японском языке крайне важна для студентов УрФУ, ощутивших нехватку живого общения вследствие перехода на дистанционный формат обучения, а также по причине того, что в Екатеринбурге практически нет носителей японского языка. Коммуникация участников мероприятия осуществлялась во время нескольких онлайн-встреч. Кроме того, участники активно общались в социальных сетях.

Если обратиться к типологии, то данный проект можно отнести к разряду творческих. Он характеризуется свободным подходом к трактовке проблемы, ходу работы и презентации результатов [8, с. 53]. В качестве проектного продукта в данном случае выступил PR-текст, то есть «текст на бумажном или электронном носителе, отражающий в оптимизированном виде значимые характеристики и факты о территории, ее идентичность и призванный создавать и поддерживать положительный имидж города, региона, страны в сознании конкретных целевых аудиторий» [10].

Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Планировалось, что студенческие проекты внесут вклад в развитие регионального туризма и международного студенческого обмена. Сформулировать проблему в данном случае можно следующим образом: как создать такой текст, который отражал бы положительный образ города и привлек внимание туристов и иностранных студентов? Как корректно перевести его на японский язык?

Целевой аудиторией текстов стали студенты, обучающиеся в представленных университетах, а также жители Екатеринбурга и Кобэ, так как проекты финалистов планировалось разместить на сайте городских администраций. Стоит подчеркнуть, что от участников не требовалось специальных знаний и техник по написанию PR-текстов. Необходимо было составить такой текст, который мог бы быть интересен для представителей другой культуры, манеру изложения студенты выбирали самостоятельно.

К прочим официальным требованиям можно отнести следующие:

- Конкурсная работа (рекламный текст и слоган) должна быть оригинальной и не опубликованной где-либо ранее.
- Оригиналы PR-текстов о Кобе, должны быть на японском языке. Их перевод – на русском. Оригиналы PR-текстов о Екатеринбурге должны быть на русском языке. Их перевод – на японском;

- Конкурсная работа должна быть представлена в формате Word. При этом для конкурсной работы на японском языке установлена норма до 300 знаков, на русском языке – до 150 слов;
- В проект не разрешается включать информацию, по которой возможно идентифицировать участника (имя, название университета и т.д.);
- Призёры должны продемонстрировать презентацию с описанием PR-текста, а также кратко представить процесс работы над ним [12].

Во время онлайн встреч преподавателями и студентами был создан следующий алгоритм подготовки к конкурсу:

Первый этап – разработка общей идеи текста, обсуждение в группах, разработка структуры, составление плана работы. PR-текст и слоган о Екатеринбурге создавался студентами УрФУ, а конкурсная работа о Кобэ – японскими студентами.

Второй этап – самостоятельное написание студентом текста и слогана.

Третий этап – консультация с преподавателем по поводу содержания текста на родном языке, внесение правок (при необходимости).

Четвертый этап – отправка окончательного варианта текста о Екатеринбурге японским коллегам, перевод работы на японский язык.

Пятый этап – получение от японских участников текста о Кобэ, его перевод на русский язык.

Шестой этап – консультация с преподавателем по поводу перевода текста о Кобэ на русский язык (по желанию студента).

Седьмой этап – составление общей заявки в группе, и её отправка в Администрацию г. Кобэ.

Восьмой этап – после озвучивания результатов конкурсного отбора подготовка презентации в группе.

Девятый этап – выступление в финале конкурса.

В процессе подготовки проектов и согласования их содержания с ответственным преподавателем появилась необходимость в дополнении списка требований к работам студентов. Преподавателем УрФУ были добавлены следующие пункты:

- Оригинал русского текста о Екатеринбурге должен быть написан на простом, понятном и грамотном русском языке.
- PR-текст должен быть создан таким образом, чтобы все используемые названия и термины были знакомы японской публике.
- Перевод японского текста о Кобэ на русский язык не должен быть дословным. От студента УрФУ требуется в сотрудничестве с японскими коллегами понять основную идею и, подбирая наиболее подходящие эквиваленты в русской речи, перевести текст так, чтобы он звучал естественно и привлекательно для отечественных слушателей.
- Перед отправкой работы, студенту следует согласовать свой русский текст, а также (по желанию) перевод японского текста с ответственным преподавателем.

Особое внимание хотелось бы обратить на первые два пункта. Написание PR-текста стало наиболее сложным этапом подготовки к конкурсу, что отметили сами участники. У студентов возникали проблемы с правильной формулировкой мысли и способностью донести её до окружающих, а также трудности при выстраивании логики повествования. Преподаватель столкнулся с тем, что студенты специально пытаются усложнить свой текст, думая, что таким образом он звучит привлекательнее. Бывали случаи, когда текст становился сложен для восприятия и перевода. Поэтому преподаватель по просьбе студента помогал упростить текст, сделать его лаконичнее.

Кроме того, было замечено, что российские студенты, участвующие в обеих номинациях, стремятся наполнить тексты понятиями, не являющимися знакомыми японскому

слушателю. Вследствие чего участников просили избегать в текстах слов «революционер», «коммунист», «коммунар», «чекист», «старообрядец» и др. терминов, связанных с историей Урала, а также рекомендовали не использовать сюжет про убийство царской семьи. И, наоборот, студентам было предложено включить в тексты информацию о традиционной уральской кухне, камнерезном искусстве, этническом многообразии Уральского региона и пр. Тем не менее, необходимо отметить, что замечания и комментарии преподавателя были минимальные и носили исключительно рекомендационный характер, а правки текста в большинстве случаев сводились к исправлению стилистических, лексических, грамматических, пунктуационных ошибок русского языка.

С целью подведения итогов мероприятия было проведено анкетирование среди студентов УрФУ, принявших участие в номинации № 2. Участникам было задано 18 вопросов относительно коммуникации с японскими участниками, опыта, полученного на конкурсе, интереса к проектной деятельности в целом и т. д.

Что касается оценки респондентами данного мероприятия, то 100 % опрошенных отметили, что в целом конкурс стал для них положительным опытом, который дал ряд следующих преимуществ.

1. Освоение новой лексики и грамматики японского языка (у 15 % студентов).
2. Улучшение навыков перевода, устной и письменной речи на японском языке (у 72 % студентов).
3. Приобретение опыта публичного выступления (у 15 % студентов).
4. Преодоление языкового барьера и приобретение опыта общения с носителями языка (у 72 % студентов).
5. Повышение мотивации к дальнейшему изучению японского языка и культуры (у 86 % студентов).

Отвечая на вопрос о том, удалось ли наладить дружеские контакты с японскими участниками, 42,9 % респондентов отметили вариант «скорее да, чем нет», еще 42,9 % выбрали ответ «немного» и 14,3 % указали вариант «однозначно, да».

Что касается процесса подготовки конкурсной работы, то для 72 % участников написать текст о Екатеринбурге оказалось сложнее, чем перевести текст о Кобэ с японского на русский язык.

Оценивая значение данного мероприятия важно отметить, что для 43% участников он стал первым опытом живого общения с носителем языка (кроме общения с преподавателем-носителем в УрФУ). Вместе с тем, 100% респондентов посчитали, что проведение языковых конкурсов может повысить мотивацию студентов. Большинство студентов (85,7%) проголосовало за то, чтобы учебная программа содержала больше проектов, связанных с японским языком. Кроме того, 100% опрошенных указали, что хотели бы в будущем вновь стать участниками таких мероприятий.

Можно сказать, что в целом онлайн-конкурс «Студенческая родина моя!» стал значимым событием как для преподавателей, так и для студентов кафедры востоковедения УрФУ. Мероприятие не только способствовало развитию коммуникативной компетенции студентов, углублению их навыков перевода с японского на русский язык, но также повысило их учебную мотивацию. Для студентов было крайне важно, что их проекты были оценены не только преподавателями, но и сотрудниками Администраций городов. Преподаватели УрФУ со своей стороны получили ценный опыт в организации и проведении проектов международного уровня, наладили дружественные контакты с представителями Университета иностранных языков г. Кобэ, получили положительную оценку своей деятельности от руководства университета. Анализ данных, полученных при анкетировании участников, позволяет

сделать вывод о необходимости внедрения в учебную программу подобных проектов, направленных на создание групповых творческих работ, раскрывающих потенциал обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гозалова М. Р. Развитие социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2013. – №3. – С. 49–52.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 42 с. – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf> (дата доступа: 20.04.2022).
3. Итоги Японо-российского студенческого онлайн-конкурса! // Администрация г. Кобэ: официальный сайт. – URL: <https://www.city.kobe.lg.jp/a74716/20211224.html> (дата доступа: 15.03.2022).
4. Кузнецова Т. Г. Проектная методика как эффективная технология в обучении иностранному языку в вузе. – URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2020-03/kuznecova_t.g._osm_2020.pdf (дата доступа: 04.03.2022).
5. Особое внимание – внутреннему туризму: Координационный совет наметил планы на следующий год // Администрация г. Екатеринбурга: официальный сайт. – URL: <https://m.ekaterinburg.pf/news/86234-osoboe-vnimanie---vnutrennemu-turizmu-koordinatsionnyy-sovet-nametil-plany-na-sleduyushchiy-god> (дата доступа: 18.04.2022).
6. Попова М. С. Проектная деятельность как средство развития творческой активности студентов вуза // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2017. – Т. 16. – № 3. – С 101–103.
7. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 18 августа 2020 г. № 1051 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 58.03.01 Востоковедение и африканистика» (с изменениями и дополнениями). –

- URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/580301_B_3_10092020.pdf (дата доступа: 20.04.2022).
8. Проективная дидактика: монография / Э. Ф. Зеер, С. Н. Уткина. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, – 2017. – 131 с. – URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/23806/1/978-5-8050-0630-3_2017.pdf (дата доступа: 11.04.2022).
 9. Проектное обучение и индивидуальные образовательные траектории будут масштабированы // Новости УрФУ. 15 июля 2020. – URL: <https://urfu.ru/ru/news/32526/> (дата доступа: 21.04.2022).
 10. Пулькина В. А. PR-текст как инструмент территориального имиджмейкинга в период кризиса. – URL: <http://www.mediascope.ru/node/2115> (дата доступа: 12.04.2022).
 11. Рабочая программа воспитания обучающихся Уральского федерального университета имени первого президента России Б. Н. Ельцина 2021. – URL: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/academic_council/docs/20210623_PROEKT_Rabochaja_programma_vospitaniija_UrFU_.pdf (дата доступа: 01.04.2022).
 12. Студенческий онлайн-конкурс по программе культурного обмена между Кобе (Япония) и Екатеринбургом (Россия) Описание конкурса // Администрация г. Кобэ: официальный сайт. – URL: <https://www.city.kobe.lg.jp/documents/45182/yoko.pdf> (дата доступа: 20.04.2022).
 13. オンライン学生コンペティションへの参加者募集～エカテリンブルグ市(ロシア)・神戸市(日本)交流プログラム Объявляется конкурс на участие в студенческом онлайн-конкурсе по программе культурного обмена между Кобе и Екатеринбургом (Россия)]. – URL: <https://www.city.kobe.lg.jp/a74716/2021060301.html> (дата доступа: 07.04.2022).
 14. 日露学生交流オンラインコンペティション 最終プレゼンテーション・優秀作品発表会. Японо-российский онлайн-конкурс по программе культурного обмена между студентами. Финальные презентации и представление лучших работ]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ccZuSh2WeBg> (дата доступа: 09.04.2022).

**Японские темпоральные коннекторы
со значением последовательности**

В настоящей статье предлагается краткий обзор части класса японских коннекторов со значением темпоральности. Выделение временных отношений как одной из сфер организации дискурса (связи, в котором и размечают коннекторы) объективно объясняется вписанностью всего и происходящего во внеязыковой реальности, и, соответственно, описываемого в речи во временные рамки. В этом смысле расположение соединяемых коннекторами релятов, то есть единиц дискурса, во времени гарантированно становится одним из измерений связности и связей в дискурсе и тексте, хотя и несколько особым по сравнению с иными «логическими» классами, выделяемыми в известных классификациях [7]. Аналогичных позиций придерживаются и авторы методик аннотирования текстов с точки зрения коннекторной разметки [6]. В них внутри зоны темпоральных связей выделяется поле одновременности и последовательности, причём последнее распадается на субполя предшествования и следования. Первое из двух полей уже составляло предмет нашего внимания [5], правда, на несколько иных теоретических основаниях. Поэтому ниже имеется в виду сосредоточиться на зоне асинхронных временных соотношений. В связи с недоступностью наиболее широкого неразмеченного корпуса письменных источников японского языка в период подготовки работы приводятся сугубо иллюстративные примеры из выдачи поиска сайта газеты «Асахи» [8], далее без особых ссылок.

В работах, посвящённых выражению временных отношений как таковых, нередко если и не ставится знак равенства между предшествованием и следованием, то эти понятия сближаются [1; 2; 4]. С точки зрения объективного

временного соотношения, грань между ними действительно кажется довольно размытой, во всяком случае, с точки зрения вечных истин «А произошло после Б» полностью эквивалентно «Б произошло до А». Однако подход к этим выразительным средствам как к коннекторам заметно меняет дело, пока на первый план выходят соображения прагматических установок автора текста. Вмешательство личной перспективы коммуникантов более чётко разделяет два случая, где никакие синтаксические трансформы не повлекут изменения соотношения «фона» и «фигуры». Так, в ДО фон всегда расположен позже фигуры, а в ПОСЛЕ – наоборот, ранее на временной оси, независимо от структуры предложения, и это уже не говоря о прагматической дивергенции временных отношений между случаями типа «до конца света» и «после дождичка в четверг». Именно подход в пользу чёткого разделения даже «симметричных» значений выдерживается и в аннотационной практике.

Исчисление временных соотношений даёт в общем случае от 9 [3] до 13 вариантов их репрезентации. В терминологии [3] речь идёт о разновидностях дистантного/контактного/прерываемого предшествования и следования, полной и двух типах (с перехлёстом в разные стороны) неполной одновременности (именно в этой зоне добавляются более тонкие подвиды значений, теоретически валидные, но вряд ли отражаемые в языковой реальности с учётом их малой прагматической значимости).

1. Семантическая зона дистантного предшествования характеризуется наличием временного разрыва между двумя событиями и может быть условно разделена на три подзоны. В первой из них величина разрыва попадает в фокус внимания. Это *tokkuni*, а также (в чём коннекторы отличаются от союзов) все выражения с указанием временных промежутков, воспринимаемых как значительные:

「日常生活を維持していく知恵」がなければ、人類はとつくに滅亡して

いただろうと。// *Если бы не инерция здравого смысла в рутине, человечество уже **давным-давно** погибло.*

К первой подзоне тяготеет и **izen**, хотя в строгом смысле и указывающее на весь промежуток до «фона», но именно за счёт отсутствия ограничения на начало отрезка прагматически попадающий в область значительного удаления:

緑の党出身のベアボック外相は[外相になる]以前からロシアに厳しく、NS2にも批判的だ。// *А.Бербок из партии «зелёных» уже **давно** жёстко высказывалась против Москвы [до прихода на пост министра] и «Северного потока-2».*

Центральную часть зоны занимает группа выражений неспецифического предшествования, где возможность контактного предшествования не исключена полностью, но прагматически затуманена благодаря выдвиганию на первый план самой идеи последовательности действий. В случае **mae** это ведёт к довольно редкому казусу семантической симметрии с **ato** (см. далее).

В **saki** акцент переключается на идею приоритета и (как прагматическое следствие) состязательности между двумя субъектами. Здесь прагматический антоним (**ato-kara?**) выступает уже более размыто, что полностью оправдано с точки зрения ситуаций употребления, где, как говорится, всё достаётся победителю:

いまは薬局同士で薬の取り合いだ。**先に**少しでも多く仕入れようとして、品薄状態に拍車がかかっている // *Сейчас идёт конкуренция между аптеками. Каждый стремится **первым** закупить товар, что лишь усугубляет дефицит.*

Третий блок представляют (в основном) отглагольные выражения на пути к грамматикализации как союзы с семой «значимого события» [4] в качестве фонового, требующего подготовки: **X-ni nirande**, **X-ni nozonde**, **X-o hikaete**, **X-o metae-ni**. Особенность этих выражений – фактивность фона, который обязательно произойдёт:

衆院選を控えて幕引きを急ぐ政権 // *Правительство торопится*

закрывать вопрос *перед* всеобщими выборами.

2. Выражения **контактного предшествования** разнообразны и изобилуют оценочными обертонами. Примечательно, что само фоновое событие здесь также воспринимается как безальтернативное, но вот в том, как встретить его, проявляются неоднозначные альтернативы, что и составляет остроту коммуникативной ситуации.

Относительно нейтрально (до насыщения из контекста) лишь *chokuzen(-ni)*, дословно, указывающее на непосредственное предстояние:

満州事変直前に出たその『自衛』9月号に、新聞記者や軍人らの「対支問題座談会」が載った。// В сентябрьском номере, *прямо перед* маньчжурским инцидентом, вышли «беседы о Китае» между военными и журналистами.

В *dotamba(-de)* критически нежелательным оказывается действие-«фигура», в сравнении с которым фон может оцениваться и нейтрально («неизбежное»), и положительно. Выполнение «правильного» сценария сопровождается немой поддержкой автора, обратное звучит как упрёк.

На второй план уходит оценочность перед эффектом напряжения, саспенса, неопределённости «до последнего момента» в *magiwa(-ni)*, особенно распространённого в спортивных комментариях:

チームは終了間際に追い付いて1—1で引き分けた // *Перед самым* концом матча наши сравняли счёт. Ничья 1:1.

Интересно переосмысливается метафоризируемый «пустой» промежуток между двумя событиями в выражении *zen'ya(-ni)*, где объективно ненулевая длительность разрыва приравнивается к «ночи», «невидимой» для сознания.

Крайне малый, ничтожный разрыв между событиями становится триггером эмоционального восприятия в *sunzen(-ni)*, при этом не исключена и смена сценария:

衝突寸前に米軍が回避行動を取ったことで衝突は回避した // *За какие-то мгновения* до столкновения американцы предприняли манёвр и тем самым боя удалось избежать.

Наконец, сама по себе смена сценария развития событий, резкость, которая вызывает эмоциональную реакцию и вызывает сожаление, описывается в **yasaki(-ni)**:

食堂再開の矢先に亡くなった父 // Отец умер, когда вот-вот должна была открыться столовая.

3. Значение **прерываемого предшествования** связано с несовместимостью двух событий, где реализация «фона» ведёт к прекращению или нарушению «фигуры». Такая несовместимость составляет отличие этой зоны от выражений дистантного предшествования с семей «значимого события», где его реализация не только не подлежит сомнению, но воспринимается как цель. В рассматриваемой зоне несовместимость, получающая вербальное выражение в показателях отрицания, может скрещиваться с оттенками причинности (**X-nai uchi**) и условности (**X-nai kagiri**):

収穫は夜が明けないうちから始まる。// Сенокос начинают, пока не рассвело.

В то же время обращает на себя внимание, что в виде, так сказать, очищенном от дополнительных сем собственно значение «ликвидации» выразить аналогичными средствами в японском языке гораздо сложнее, чем это приводится в русских примерах, например, *Самолёт снижался, пока не коснулся земли* [Храк]. Относительно близко к этим случаям **hate(-ni)**, которое, являя собой ещё один случай вторжения в зону временного следования каузальной интерпретации, вообще говоря, относится к выражениям следования – именно с позиций соотношения «фон»-«фигура»:

不倫の果てに身を滅ぼすヒロイン // Героиня (Каренина) прелюбодействует, пока в конце концов не губит себя.

В примерах мы скорее видим аспект прекращения первого действия, становящегося бессмысленным, но не невозможным, с реализацией «фона» в **made**:

起業するまで支援している // Помогаем, пока предприятие не встанет на ноги.

См. то же с реализуемым оттенком дедлайна в **made-ni**:

選挙までに是正することは事実上不可能だった // *До выборов исправить это уже было фактически нереально.*

4. Богатство выражений **контактного следования** связано, по всей видимости, с насыщенностью спектра переживаний коммуникантов в связи с быстротой событий, опережающих их «усреднённые» сценарии. Неслучайно в этой зоне отмечается наличие сем аффективности в таких грамматических показателях, как **bakari** и **tokoro-o**.

Нередко близкое следование событий гиперболизируется [Коб], а ненулевая длительность разрыв между ними условно представляется сомкнутой, как, например, в **totan**:

解除したとたんに感染者が一気に増え // *Смогло отменить (ограничения) – как инфекций тут же стало больше.*

Вербализуется этот механизм в **X-te mamonai/ku**:

クリスマスに向けた今年のイルミネーションが始まって間もなく、一通の手紙が事務所に届いた // *Вскоре после установки новогодней иллюминации в офис пришло письмо.*

Проговаривается «мысленный оборот» едва успевающего заметить «фигуру» субъекта когниции в **X ka to omou to**:

ドン……、ドン…終わったかと思うとさらに2回 // *Бах! Бах! Только подумали, что всё уже, как ещё два взрыва.*

Сходное состояние «не успевающего различить» события субъекта типологически неуникально выражается комбинацией утверждения и отрицания, как в **X ya ina ya**:

概要が公表されるや否や、海外投資家の批判の的となった。// *Едва проект был обнародован, как тут же стал объектом критики инвесторов;*

Напротив, относительно сглажена сема минимального разрыва между событиями в «стержневых» выразителях этой группы значений – конвербах на **-tara**, союзах **to** и (более архаичном) **ya**, где разрыв «пуст» не объективно, а лишь в плане событий, потенциально релевантных для данной перспективы повествования:

さっそく友人に電話をしたら、いいねと賛同を得られた。// *Я тут же*

позвонил друзьям, **и** получил нужные лайки и поддержку; ср. известнейшую фразу:

国境の長いトンネルを抜けると雪国であった // *Поезд выехал из тоннеля – а там снежная страна.*

Сходный эффект передаёт заострённое на передачу результатов когнитивных усилий (**X-ta**) *tokoro*:

著者に確認したところ、他の書籍からの複数箇所にもわたる文章の無断転用が判明した // *По подсчётам автора, ещё в ряде мест заимствуются чужие тексты.*

Наконец, как отчётливо условный ощущается «нулевой разрыв» – как велит логика рассуждения – в *tachimachi*:

米ロの軍事衝突はたちまち核戦争にエスカレートするおそれをはらむ。
// *Военное противостояние США и России не замедлит вылиться в ядерную эскалацию*, ср. подобный эффект в рус. оглянуться не успеете, как...

5. Так же как и в симметричной зоне предшествования, центральный сектор поля дистантного следования составляют выражения неспецифического отстояния «фигуры» от «фона» на временной оси: *ato(-de)*, *nochi*, *go*.

При этом показательно различие по семе «отсутствия планового характера» действия в сравнении с конкурирующим *X-te kara/sorekara* (что возникло бы при замене):

男性が榊さんを殺害した後、7 階の自室から飛び降り自殺を図った// *Мужчина умертвил 2-жу Сакаки, после чего покончил с собой, выбросившись из окна 7 этажа.*

Во многих случаях, впрочем, различие нейтрализуется:

野球少年で、料理は大学を出てから学んだ // *Заядлый бейсболист в детстве, он выучился готовить уже после института.*

Из посторонних сем появляется «замещение» в *ato-ni*:

作曲家の古関裕而さんは亡くなったあとに国民栄誉賞を打診されました // *После смерти композитора Ю.Косэки возникла идея учредить почётную премию его имени.*

Причинность/цель – вторичная сема в (*X-ta/no*) *ue-de*:

身の安全を確保した上で警察に通報する // *Удостоверившись в личной безопасности, мы сообщим в полицию.*

«Целеполагание» фигурирует в **(sono) saki(-ni)**:

我々みんなで協力し、この国難を乗り越え、その先に、新しい時代を創り上げていこうではありませんか。// *Давайте же объединим усилия и в конечном итоге создадим новое.*

В этом случае глобальности цели предсказуемо соответствует и временное удаление события-«фигуры».

Выпячивается удаление от «фона» в **X-te hisashii**:

自分(たち)の言語となつて久しい英語によって現在のシンガポールに生きるマレー人について書く // *Нынешние сингапурские малайцы описаны на английском через много лет после того, как для них он сделался родным.*

Как и в **saki-ni**, семантический компонент «завершение процесса» проявляется в **yagate** и **X-ni itatte**:

少年時代から私塾で漢籍に触れ、やがて西南戦争、自由民権運動に関心を持ち... // *С детских лет, обучаясь в школе, он познакомился с зарубежной литературой, что потом вылилось в интерес к Сацумскому восстанию и движению за свободу и гражданские права.*

6. Одна из наиболее интригующих категорий, не поддающихся лёгкой интерпретации на уровне исчисления, - **прерываемое следование**. Как показывают наблюдения за материалом, «прерывание» осмысливается здесь как поворотный пункт к началу реализации нового сценария, для которого событие-«фон» становится точкой отсчёта, см. базовый член группы **(X-te) irai**:

トヨタは世界初の量産 HV「プリウス」を 1997 年に発売して以来、電池開発の技術を強みとする // *С тех пор, как «Тойота» стала продавать «Приусы» с гибридным двигателем в 1997 г., батареи стали её технологическим «коньком».*

Требование «несовместимости» двух событий в том или ином объёме выдерживается в тех случаях, где «фон» выражен как пропозиция, а не просто метка на временной шкале (тогда будет иметь место уже временной дейксис, а не

коннектор), см. семантику «важного рубежа» в *X-o sakai-ni*, «первой ласточки» в *X-o kawakiri-ni*:

祖父の警告が、今回真っ先に配信される「社論の転換」、つまり 1931 年の満州事変を境に、軍部批判から戦争の翼賛に転じた朝日新聞の変貌を指すことは明らかだった。//

К этому полю, при соблюдении требования пропозициональности «фона», логично отнести *ikoo* и *igo*, хотя примеры такого рода редки и не слишком естественны:

保釈金を支払って収監は免れたが、それ以降は海外渡航の許可がたびたび却下されるようになった。// *Тогда они избежали заключения, внеся залог, но с тех пор периодически им не удавалось получить разрешение на выезд.*

В каждой из кратко описанных семантических зон вскрываются значительные семантические «искажения», вызванные прагматическими факторами, а именно – тем, как говорящий приспосабливает объективные логические категории для своих коммуникативных нужд и задач. Помимо «выгибов» в структуре семантических полей, весьма выборочной гиперболизации или, напротив, затушёвыванию временных отношений с целью воздействия на адресата это проявляется ещё и в наслоении на объективную расстановку событий на временной оси целого набора разнообразных вторичных сем – причинности, цели, оценочности, обоснования и других. Практически во всех приведённых примерах, помимо следования одного из событий за другим, явно просматривается и иное, имплицитное, а кое-где и не слишком «скрываемое» коммуникантом «второе дно». В совокупности сумма этих факторов оставляет ощущение некоторой несамостоятельности темпоральных отношений с точки зрения их значения для дискурса. Не следует ли рассматривать темпоральные отношения как параллельную категорию для связности дискурса, наравне с иными средствами когезии, в том числе и с точки зрения, например, расположения объектов в пространстве, а также заполнения элементом ментальных скриптов, фреймов? Найти однозначный ответ на этот вопрос ещё предстоит.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В. М. Таксис в современном японском языке // Типология таксисных конструкций. – М., 2009. – С. 599–623.
2. Кобозева И. Конструкционные коннекторы контактного предшествования в русском и французском языках в зеркале переводов. *Systèmes linguistiques et textes en contraste*. – 2020. – С. 289–309.
3. Мальчуков А. Л. Опыт исчисления таксисных значений (на материале тунгусских языков) // Исследования по языкознанию. – М., 2001. – С. 186–196.
4. Храковский В. С. Таксис: семантика, синтаксис, типология // Типология таксисных конструкций. – М., 2009. – С. 8–100.
5. Чиронов С. В. Коннекторы контемпоральности в японоязычном дискурсе // III Готлибовские чтения. – Иркутск: ИГУ, 2019. – С. 475–487.
6. Prasad R., Webber B., and Joshi A. Reflections on the Penn discourse treebank, comparable corpora, and complementary annotation. *Computational Linguistics*. – 2014. – P. 921–950.
7. 市川孝『国語教育のための文章論概説』教育出版. – 1978. – 236 с.
8. 朝日新聞デジタル [Электронный ресурс]. – URL=<https://www.asahi.com/>.

**Культурологический подход в обучении невербальной
коммуникации японцев
(на примере японского чайного действия)**

В труде «Феноменология духа» Г. В. Ф. Гегеля понятие «культура» эквивалентно понятию «образованность» и понимается в качестве наиболее действенной области реализации силы, которой обладает дух человека. Духовная культура, по Гегелю, – это ступень в развитии абсолютного духа. Абсолютный дух – это мораль, нравственность и право. Культура, созданная человеком, развивается вместе с ним, растет с ним и меняет самого человека.

Изучение культуры направляет человека на его жизненном пути, а также активизирует процесс становления личности. В результате чего происходит гармоничное развитие человека [1, с. 460].

При изучении японского языка и для дальнейшего осуществления успешной межкультурной коммуникации, обучающиеся должны в первую очередь познакомиться с системой ценности и мировосприятием японцев через отдельные аспекты японской культуры.

В этой связи освоение японского языка должно проходить только через призму японской культуры. В эпоху избытка информации особенно трудным в обучении японскому языку то, что невозможно оформить вербально, то есть сказать словами. Трудно вставить в рамки, подобрать какие-либо конструкции, схемы для того, чтобы передать бессловесные сигналы японцев в процессе коммуникации. Тот невидимый мир невербальных сообщений и реакций формировался не одно столетие, в нем заложены исторические процессы, культурные и духовные изменения. И, поскольку, большая часть передаваемой японцами информации все еще остается в контексте и не высказывается напрямую словами, крайне

необходимо хотя бы немного приблизиться, заглянуть за занавес японского мировосприятия.

Актуальность исследования в том, что методическая составляющая обучения невербальным средствам общения японцев через культурный аспект изучена недостаточно. Целью данной статьи является упорядочение информации о том, каким образом можно обучать невербальным средствам общения в рамках культурологического подхода с использованием отдельных аспектов японской культуры (здесь на материале японского чайного действа).

В качестве подхода при обучении японской невербальной коммуникации был выбран культурологический подход в педагогике. Наиболее точная формулировка культурологического подхода принадлежит З. А. Каргиной: «культурологический подход рассматривается как методология, представляющая человека как уникальный мир культуры, а его образование как творение себя в процессе взаимодействия с системой культурных ценностей, отражающей богатство общечеловеческой и национальной культуры» [2].

В основе культурологического подхода в обучении лежат следующие принципы, которые являются основополагающими для реализации этого подхода как в обучении в целом, так и в обучении японскому языку в частности.

- 1) Принцип культуросообразности.
- 2) Принцип продуктивности.
- 3) Принцип мультикультурности.
- 4) Принцип единства и гармонизации рационального и эмоционального факторов.

Вышеназванные принципы культурологического подхода ориентированы на школьное образование, однако эти общечеловеческие принципы также актуальны и в сфере высшего образования при обучении японскому языку.

Отбор материала для обучения невербальным средствам общения через культурный аспект является основной задачей преподавателя при подготовке к занятию, так как он образует не только аспект обучения знаниям, но и мотивационную составляющую, которая сейчас оказалась практически на первом плане.

Для настоящего исследования в качестве культурологического аспекта было выбрано японское чайное действо, являющиеся по своей сути наивысшей точкой японской культуры. По словам Виктора Петровича Мазурика, японское чайное действо включает в себя детскую игру, самый сложный алгоритм этикетных норм, религиозный ритуал, воинский поединок, модель идеальной коммуникации между людьми. Именно поэтому чайное действо является ценнейшим материалом при обучении японской не прямой коммуникации, обусловленной высоким контекстом японского языка и культуры.

Елена Львовна Скворцова в своем труде «Культурная традиция и философско-эстетическая мысль в Японии 20 века» так характеризует японское чайное действо: «Тяною - это вполне синтетическое искусство, специфика которого состоит в умножении эстетически действующих факторов. Поэтому мы имеем в несколько раз более сильное эмоциональное воздействие сразу на все виды чувственных анализаторов человека» [3].

Под чувственными анализаторами понимается 5 чувств восприятия: осязание; обоняние; зрение; слух; вкус.

В процессе чайного действа вышеперечисленные чувства активизируются одновременно, что позволяет всем участникам процесса воспринимать мир целым, быть в этом мире. Такое участие японцы принимают во время коммуникации в повседневной жизни (например, когда они внимательно слушают, активно поддакивая и всем телом показывая свою заинтересованность в словах собеседника). Такая синестезия чувств во время чайного действа близка и

понятна японцам, она является естественной реакцией человека на внешний раздражитель.

Японская культура диалога как на чайном действе, так и в обычном повседневном общении базируется на не прямых сообщениях, содержащих определенные послания собеседнику.

Для того чтобы лучше понимать взаимосвязь невербальных сигналов на японском чайном действе и методических терминов невербальной семиотики, сопоставим их:

1) Проксемика (диалог пространства: расположение очага, ниши токонома).

2) Кинесика (диалог движений мастера и гостей).

3) Системология (диалог предметов: свиток, цветы, чайная утварь).

4) Ольфакция (диалог ароматов: аромат чая, еды, углей в очаге).

5) Хронемика (диалог временных рамок, восприятие течения времени).

6) Аускультация (диалог звуков, слоговое восприятие: капли воды с крыши, кипение воды в чайнике, звук потрескивания в очаге).

7) Гастика (диалог вкусов, коммуникативные функции угощений, чая).

Приведенная взаимосвязь может быть опорой в целенаправленном обучении японской не прямой коммуникации. Форма реализации обучения невербальной коммуникации японцев может быть выбрана в частном порядке.

Когда студенты узнают об особенностях мировосприятия японцев, то они, начинают обращать внимание на самих себя. Так они развивают свою душу, учатся с уважением относиться к другим народам и друг к другу, становятся мягкосердечными. Позитивные внутренние изменения студентов влияют на их заинтересованность в учебе в целом.

Чайное действо является примером мира и общества в миниатюре. Научившись принимать бессловесные сообщения во время чайного ритуала, обучающиеся смогут выстраивать гармоничные отношения как с японцами, так и между собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. – Москва: Издательство АСТ, 2021. – 768 с.
2. Каргина З. А. Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей, Вестник ТГПУ. – 2011. – Выпуск 1(103).
3. Скворцова Е. Л. Культурная традиция и философско-эстетическая мысль в Японии XX века, автореферат. – Москва, 2014.
4. Мазурик В. П. Путь чая. Труды формы творчества. – С. 375–391.
5. Анарина Н. Г., Дьяконова Е. М. Вещь в японской культуре. – М., 2003. – 262 с.
6. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., Просвещение, 1969. – 214 с.
7. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.

Интегративный подход к преподаванию японского языка с использованием современных информационно-коммуникационных технологий на базе электронной обучающей платформы Moodle

При преподавании японского языка в частной языковой школе преподаватели прибегают к использованию современных информационно-коммуникационных технологий, одна из которых – электронная учебная платформа Moodle.

Moodle – это аббревиатура от Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environmen, «модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда», данное веб-приложение представляет собой инструмент для создания онлайн-курсов различного характера [1], в том числе данная электронная учебная платформа подходит и для поддержки очных курсов японского языка.

Такого рода платформы используются обычно для поддержки очного, очно-заочного, заочного и дистанционного обучения в высших учебных заведениях, у платформы Moodle есть ряд неоспоримых преимуществ [3].

В первую очередь – это ее ценовая доступность, а также простота в использовании. Платформа Moodle имеет открытый код, распространяется на бесплатной основе и интуитивно понятна пользователю, в то время как аналогичные электронные учебные платформы обычно имеют высокую стоимость.

Рассмотрим основные функциональные возможности электронной учебной платформы Moodle с позиции преподавания японского языка.

1. Организация материала. В электронной учебной платформе Moodle материал можно организовывать и подавать в виде веб-страниц (отдельных и объединенных в

едином блоке), файлов (в том числе видео и аудио файлов), ссылок на внешние ресурсы, анкет, опросов, вики-страниц, баз данных, чатов, форумов, различных заданий, проверку которых могут осуществлять преподаватели, а также позволяет проводить веб-конференции и вебинары с последующей записью.

2. Гибкая и разнообразная тестировочная система. С помощью электронной учебной платформы Moodle можно создавать тесты с разными дидактическими задачами, направленные на отработку различных языковых навыков с помощью упражнений и заданий, большинство из которых проверяется автоматически, что экономит время работы преподавателя по контролю усвояемости учебного материала и проверке домашних заданий студентов. Типы тестовых заданий, которые поддерживаются электронной учебной платформе Moodle: выбор из нескольких вариантов, ввод правильного ответа, верно/неверно, перетаскивание в текст или на картинку, а также эссе – форма свободного ввода ответа, которая, в отличие от предыдущих вариантов, требует проверки преподавателем.
3. Комбинаторная форма подачи информации. С помощью электронной учебной платформы Moodle преподаватель может компоновать графические, текстовые, аудиоформаты учебных материалов, сопровождать учебную информацию наглядными средствами подачи материала, а также сразу настраивать блок проверки усвоения полученной информации, отработки и контроля.

При использовании электронной учебной платформы Moodle в процессе преподавания японского языка на базе частной языковой школы «Цукибанаси» реализуется интегративный подход к обучению студентов.

Интегративный подход в педагогике – объединение различных форм и систем обучения, в частности интеграция технологии дистанционного образования и очного обучения с целью создания эффективных, комплексных решений

методологического обеспечения образовательного процесса [2].

При локальном применении интегративного подхода к сочетанию очного и дистанционного обучения студентов японскому языку в школе «Цукибанаси» электронная учебная платформа Moodle используется как базовый инструмент текущего контроля усвоения студентами учебного материала. У каждого учащегося школы есть своя регистрация на учебной платформе, и все тесты студенты проходят в дистанционном формате, это дает значительную экономию времени для преподавателей школы, а для студентов – позволяет уделить больше времени непосредственно аудиторной работе с преподавателем, а не очному выполнению тестов.

Кроме того, настройки тестировочной системы электронной учебной платформы Moodle позволяют ограничить время сдачи теста и количество попыток прохождения теста, что служит средством профилактики формального подхода студентов к отработке учебных навыков, для чего также используется возможность заблокировать на время теста использование других вкладок в браузере.

Домашнюю работу студенты также в основном выполняют на базе электронной учебной платформы Moodle, причем часть домашней работы проверяется системой в автоматическом режиме, соответственно, значительно сокращая трудозатраты педагога на проверку домашних заданий студентов. Часть заданий не может быть проверена автоматически, но в любом случае, во-первых, объем работы преподавателя значительно меньше, во-вторых, для студентов намного важнее правильно выполнять те задания, которые будут оцениваться непосредственно преподавателем, и они подходят к их выполнению с повышенной мотивацией и ответственностью.

Следует отметить, что познавательный интерес и мотивация студентов поощряется не только со стороны преподавателя, но и самой электронной учебной платформы Moodle, поскольку в ней предусмотрена система рейтингов, значков и компетенций, которую при правильной настройке можно использовать для геймификации образовательного процесса.

Для работы школы японского языка «Цукибанаси» на базе электронной учебной платформы Moodle был создан вспомогательный онлайн курс, который даёт возможность ученику получить доступ к материалам в случае пропуска занятия – что служит инструментом повышения эффективности образовательного процесса, поскольку позволяет не тратить время на «подтягивание» отставших студентов – они могут наверстать упущенные занятия самостоятельно в дистанционном формате обучения.

Данный курс также используется при необходимости для формата удаленного дистанционного обучения, в частности, в ситуации с коронавирусной инфекцией и необходимостью перехода на удаленный режим работы данный курс позволил без потерь для образовательного процесса перейти на дистанционное обучение.

И в настоящий момент дистанционное обучение может применяться при договоренности с учащимися, например, если у студентов нет возможности присутствовать на занятии очно, или преподаватель по какой-то причине не может вести занятия очно. При таком формате занятий используется платформа для веб-конференций Google Meet, удобство которой в том, что программу не надо устанавливать на устройства, она локализована как для компьютеров и ноутбуков, так и для смартфонов и не требует специальной подготовки и компьютерной грамотности для ее освоения. Пока преподаватель ведет голосовое занятия, студенты параллельно работают во вкладке своего аккаунта на электронной учебной платформе Moodle с учебными

материалами по инструкции и под контролем преподавателя с материалами. Таким образом, не требуется тратить время и ресурсы на пересылку материалов, и нет зависимости от сбоев связи и скорости доступа к интернету.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование в учебном процессе электронной учебной платформы Moodle имеет по сравнению с классическим обучением ряд преимуществ: автоматизация проверки домашних заданий позволяет снизить нагрузку на преподавателя; автоматизация текущего контроля также сокращает затраты времени преподавателя на проверку усвоения учебного материала; сэкономленное таким образом время позволяет сделать обучающий процесс более разнообразным для учеников путём добавления в него игр, творческих заданий и т.д., что повышает эффективность усвоения учебного материала. Кроме того, интегративный подход дает возможность ученикам самостоятельно наверстать материал в случае пропуска занятий (даже длительного) и облегчает проведение занятий в удаленном формате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. В., Андреева С. В., Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
2. Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования. Автореферат диссер. доктора пед. наук. – Москва, 2007. – 40 с.
3. Шитова В. А. Проблемы внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс высшей школы // Вестник Московского государственного областного университета. – 2011. – №4. – С. 57–64.

АВТОРЫ

1. **Алпатов Владимир Михайлович** – академик РАН, доктор филологических наук, Институт языкознания РАН
2. **Аракава Ёсико** – доцент, Санкт-Петербургский государственный университет
3. **Бессонова Елена Юрьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры японской филологии ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова
4. **Борисова Анастасия Анатольевна** – ассистент, Санкт-Петербургский государственный университет
5. **Буракова Анна Александровна** – старший преподаватель, УрФУ им. Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург)
6. **Быкова Стелла Артемьевна** – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой японской филологии ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова
7. **Воробьева Галина Никифоровна** – член Ассоциации преподавателей японского языка Киргизской республики
8. **Воробьева Лариса Александровна** – старший преподаватель японского языка, СОШ №26, Иркутск
9. **Давыдова Алевтина Вадимовна** – учитель японского языка, СОШ №26, Иркутск
10. **Джайн Роли Ниловна** – тьютор департамента зарубежного регионоведения, НИУ ВШЭ
11. **Есина Ирина Владимировна** – преподаватель японского языка, КубГУ (г. Краснодар)
12. **Ибрахим Инга Самировна** – кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет
13. **Иванова Цветомира Христова** – доцент, PhD, Софийский университет им. Святого Климента Охридского
14. **Исса Наддия Хассан** – старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет
15. **Като Эри (加藤恵梨)** – 大手前大学

16. **Ким Нигина Николаевна** – преподаватель японского языка, СОШ №143, Санкт-Петербург
17. **Кимото Мэгуми (木元めぐみ)** – 神戸大学
18. **Киреева Мария Михайловна** – тьютор школы востоковедения, НИУ ВШЭ
19. **Кирилова Людмила Илиева** – исследователь, Софийский университет им. Святого Климента Охридского
20. **Коваленко Ангелина Сергеевна** – старший преподаватель, МПГУ
21. **Крнета Наталия** – кандидат филологических наук, доцент кафедры японской филологии ИСАА МГУ им. Ломоносова
22. **Кутафьева Наталия Витальевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры востоковедения Новосибирского государственного университета
23. **Лебединова Анастасия Сергеевна** – ассистент, МГПУ
24. **Ли Эдвард** – вице-президент Ассоциации японского языка в Малайзии (Куала Лумпур)
25. **Линяев Дмитрий Владимирович** – старший преподаватель, ИСАА МГУ им. Ломоносова
26. **Лихачёва Татьяна Николаевна** – старший преподаватель, ИСАА МГУ им. Ломоносова
27. **Лысикова Алена Игоревна** – ассистент, МГПУ
28. **Майорова Катерина Дмитриевна** – ассистент, МГПУ
29. **Мацуо Эриса (松尾 恵理沙)** – カザン連邦大学
30. **Мишукова Маргарита Витальевна** – ассистент, МГПУ
31. **Нечаева Людмила Тимофеевна** – доктор педагогических наук, профессор, ИСАА МГУ им. Ломоносова
32. **Никитина Евгения Андреевна** – стажёр-исследователь, университет префектуры Симанэ
33. **Николова Вяра Васильева** – доцент, Софийский университет им. Святого Климента Охридского

34. **Нургалиев Илназ Рамилович** – ассистент, аспирант МГПУ
35. **Оно Масаки** (小野正樹) – 筑波大学
36. **Петкова Гургана Руменовна** – профессор, заведующий кафедрой востоковедения, Софийский университет им. Святого Климента Охридского
37. **Симидзу Ясуо** (清水泰生) – 同志社大学
38. **Сладкова Екатерина Викторовна** – старший преподаватель, МГИМО МИД РФ
39. **Сэки Маюми** (関麻由美) – 津田塾大学
40. **Умэмура Юко** (梅村裕子) – エトヴェシユ大学 (ブダペスト)
41. **Феррейро Дамасо** (フエレイロ ダマソ) – 広島大学
42. **Чекункова Екатерина Сергеевна** – преподаватель, УрФУ им. Б.Н. Ельцина, Екатеринбург
43. **Чиронов Сергей Владимирович** – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой японского, корейского, индонезийского и монгольского языков МГИМО МИД РФ
44. **Шувалова Екатерина Константиновна** – старший преподаватель, РГПУ им.А.И. Герцена, Санкт-Петербург
45. **Янов Андрей Николаевич** – преподаватель японского языка, Школа японского языка «Цукибанаси», г. Воронеж

СОДЕРЖАНИЕ

От редколлегии	3
В. М. Алпатов. О подходах к изучению японской культуры.	4
Ё. Аракава, А. А. Борисова, И. С. Ибрахим, Н. Х. Исса. 大規模公開オンライン講座 (mooc) における初級日本語	3
(2022)の教材開発に関する実践報告.....	13
Е. Ю. Бессонова. Устные и письменные формы активизации лексики в рамках пособия «Лексический минимум. Язык политики (японский язык)».....	20
А. А. Буракова. Формирование слухопроизносительных навыков средствами инновационных технологий при обучении японскому языку.....	26
С. А. Быкова. О методике обучения правильному словоупотреблению на продвинутом этапе изучения японского языка	31
Г. Н. Воробьёва. О соответствии частоты появления структурных элементов иероглифов в Дзё:ё:кандзи эмпирическим законам.....	39
Л. А. Воробьёва, А. В. Давыдова. Реализация социокультурного компонента на уроках японского языка в офлайн и онлайн форматах (на примере занятий с учащимися средней школы).....	48
Р. А. Джайн, М. М. Киреева. Организация самостоятельной работы студентов с лексико-грамматическим материалом на старших курсах.....	52
И. В. Есина. Символизм иероглифа года в Японии.....	59
Ц. Х. Иванова. Совместная работа Софийского университета и Японского Фонда в условиях пандемии COVID-19: опыт новых проектов.....	64
Э. Като (加藤恵梨). 「男にする」「男になる」の意味について..	74
Н. Н. Ким. К вопросу о педагогическом значении романа Ёсино Гэндзабуро «Как поживаете?» в современной Японии, а также о возможности использования романа в преподавании японского языка.....	80

М. Кимото (木元めぐみ). ロシア人学習者による日本語韻律習得に関する考察—具体的な指導ポイントの特定を目指して—...	84
А. С. Коваленко. Влияние «ва» и «мо» на значение грамматических конструкций в японском языке.....	93
Н. Крнега. Манга как ненадёжный дидактический материал при изучении японского языка.....	100
Н. В. Кутафьева. Изучение способов выражения эвиденциальности на занятиях по японскому языку.....	109
А. С. Лебединова. Специфика использования анимэ и манга в межкультурном подходе.....	122
Э. Ли, М. Сэки (関 麻由美). 「漢字マップポスターコンペティション」における 21 世紀型スキルの養成.....	130
Д. В. Линяев. Опыт организации «Японского киноклуба» в ИСАА МГУ и использования оригинальных аудиовизуальных материалов в преподавании японского языка на старших курсах.....	138
Т. Н. Лихачёва. Типичные ошибки студентов при выборе падежных показателей. Причины их возникновения и способы предупреждения.....	144
А. И. Лысикова. Культурный фон эллиптических конструкций в японском и русском языках.....	151
К. Д. Майорова. Учет интерференции в процессе формирования фонетических навыков при обучении японскому языку.....	159
Э. Мацуо (松尾 恵理沙). 日本語教授における「文化翻訳」の活用—初級後半日本語学習者への TV ド라마を使用した授業実践例から—.....	166
М. В. Мишукова. Видеоигры как средство повышения мотивации в обучении японскому языку	171
Л. Т. Нечаева. Использование заголовков передовиц на занятиях по японскому языку.....	180
Е. А. Никитина. Методика обучения написанию электронных писем на японском языке.....	191
И. Р. Нургалиев. Потенциал учебников для начинающих в обучении коллокациям японского языка.....	198

М. Оно (小野 正樹). 現代日本の多様性を学ぶ日本語教育コンテンツについて.....	207
Г. Р. Петкова, В. В. Николова, Л. Х. Кирилова. 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).....	211
Я. Симидзу (清水泰生). 村上春樹の運動・スポーツについての言説は日本語教育を救えるか.....	221
Е. В. Сладкова. Загадка Безликого в фильме Хаяо Миядзаки «Унесенные призраками» и лицо современного человека..	228
Ю. Умэмура (梅村裕子). 文学講読・翻訳の授業における問題点と教授法の試み ～自国語(ハンガリー語)との対比を考える～.....	240
Д. Феррейро (Фелейро Дамасо). スペイン語を母語とする日本語学習者の長音に関する一考察—I-JAS 多言語母語の日本語学習者横断コーパスを基に.....	246
Е. С. Чекункова. Реализация компетентностного подхода в обучении японскому языку посредством использования метода проектов: опыт УрФУ.....	255
С. В. Чиронов. Японские темпоральные коннекторы со значением последовательности.....	266
Е. К. Шувалова. Культурологический подход в обучении невербальной коммуникации японцев (на примере японского чайного действия).....	276
А. Н. Янов. Интегративный подход к преподаванию японского языка с использованием современных информационно-коммуникационных технологий на базе электронной обучающей платформы Moodle.....	281
Авторы	286

Научное издание

**Японский язык в вузе:
актуальные проблемы преподавания**

Выпуск 24

Материалы
4-й международной научно-практической конференции
«Японский язык в образовательном пространстве»
(МГПУ, март, 2022 г.)

Подписано в печать 22.06.2022
Формат 60x84^{1/16}, Усл. печ. л. 18,25
Тираж 150. Заказ №

Издательство «Ключ-С»
119180, Москва, ул. Большая Полянка, д. 7/10, стр. 3
Тел./факс: (495) 640-87-93

Отпечатано с готового оригинал-макета.