

Ассоциация преподавателей японского языка РФ

ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Выпуск 17

Материалы
научно-методической конференции
«Японский язык в вузе»
(октябрь, 2017 г.)

Издательство «Ключ-С»
Москва, 2018

УДК [811.521+378.016:811.521](082)

ББК 81.754.2я4

М34

Рецензент

кандидат филологических наук Благовещенская Ольга Вячеславовна

Ответственный редактор

доктор педагогических наук Нечаева Людмила Тимофеевна

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук Быкова Стелла Артемьевна

доктор культурологии Гуревич Татьяна Михайловна

кандидат филологических наук Корчагина Татьяна Ивановна

кандидат филологических наук Стругова Елена Викторовна

Сборник издан при финансовой поддержке Японского Фонда

Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе» (октябрь, 2017 г.) / Ассоц. преподавателей яп. яз. Рос. Федерации ; [отв. ред. Л. Т. Нечаева]. – Москва: Ключ-С, 2018. – 288 с. – (Японский язык в вузе : актуальные проблемы преподавания ; вып. 17).

ISBN 978-5-6040535-0-8

17-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 научно-методической конференции по вопросам обучения японскому языку в вузе (октябрь, 2017 г.).

В сборнике представлены статьи, посвященные вопросам лингвистики, лингвокультурологии, вопросам преподавания фонетики, иероглифики, грамматики в процессе обучения японскому языку 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.

Отпечатано с готового оригинал-макета.

УДК [811.521+378.016:811.521](082)

ББК 81.754.2я4

Подписано в печать 10.01.2018. Формат 60x84¹/₁₆.

Усл. печ. л. 18. Тираж 100. Заказ №

Издательство «Ключ-С»

119180, Москва, ул. Большая Полянка, д. 7/10, стр. 3.

Тел./факс: (495) 640-87-93

ISBN 978-5-6040535-0-8

© Ассоциация преподавателей японского языка РФ, 2018

© Оформление. Издательство «Ключ-С», 2018

От редколлегии

В настоящий сборник включены материалы 25-й научно-методической конференции «Японская филология и методика преподавания японского языка» (октябрь 2017 г.). Такие конференции ежегодно проводятся в ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова. Популярность этих конференций год от года растет, о чем говорит постоянно увеличивающееся количество статей, в основе которых лежат прочитанные на конференции доклады.

Отрадно, что среди авторов много молодых, начинающих преподавателей, которые стремятся познакомить коллег с собственными разработками, связанными с преподаванием японского языка.

Присланные статьи существенно различались по уровню теоретической обоснованности и методологии описания языковых явлений.

Решение о публикации, необходимости доработки или отклонении тематически не соответствующих или не должным образом оформленных материалов 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.

**Комплексное использование Интернет-ресурсов в
рамках проведения тематических занятий по
японскому языку**

Тема использования Интернет-ресурсов в рамках обучения японскому языку является актуальной, вопросы, связанные с этой проблематикой, в последнее время часто затрагиваются в статьях и докладах по методике преподавания японского языка. В частности хотелось бы отметить публиковавшиеся в сборниках по итогам методических конференций статьи Т.И. Корчагиной «Обучение разговорному японскому языку» [4, 104-110], И.С. Ибрахим «От преподавания аспекта «Пресса» к изучению языка японских СМИ» [3, 50-55], в рамках которых отражена тема использования Интернет-ресурсов на занятиях японского языка. Автором ранее также публиковались статьи и тезисы по теме Интернет-ресурсов, а именно «Новостные Интернет-ресурсы в преподавании японского языка» [1, 44-56] и «Об изучении характерных особенностей текстов онлайн-новостей на японском языке, представленных в Интернет пространстве» [2, 60-62]. Таким образом, данная статья является продолжением исследования места Интернет-ресурсов в процессе обучения японскому языку. В вышеупомянутой статье Т.И. Корчагиной [4, 104-110] отмечалась необходимость создания небольших по объему учебно-методических пособий для обучения устному переводу, в которых будут содержаться рекомендации по использованию Интернет-ресурсов, что представляется действительно актуальным при обучении японскому языку в современном мире. В данной статье остановимся на рекомендациях по

проведению тематических занятий, определим основные задачи, которые можно решить в ходе проведения занятий по японскому языку с использованием Интернет-ресурсов.

Комплексное использование Интернет-ресурсов в рамках проведения тематических занятий по японскому языку является актуальным при обучении студентов среднего/высшего этапов образовательной программы (см. таблица 1), так как студенты уже имеют достаточный запас лексических единиц и могут сосредоточиться на конкретной теме.

Современные технические возможности, наличие компьютеров, подключенных к Интернету, принтера, копировальной техники (см. таблица 2) позволяют преподавателю оперативно провести подготовку к проведению занятий, создают возможность совместить новостной/информационный онлайн-ресурс с печатным раздаточным материалом для последующего сопоставления видео/аудио ресурса с печатным текстом.

Подготовка к тематическим занятиям подразумевает просмотр преподавателем доступных Интернет-порталов как на японском языке, так и на русском языке, выбор и комплектацию новостного/информационного материала, рассредоточенного в разных сегментах Интернет-пространства. Основной акцент в ходе подготовки к занятию бывает сделан именно на выборе темы, соответствующей уровню студентов, но одновременно обладающей актуальностью на данный период и занявшей заметное место в СМИ. Такая тема, вызывая интерес у обучающихся, дает дополнительный стимул для глубокого усвоения материала, новостная «осведомленность» позволяет студентам в дальнейшем отражать изученную тематику в своей речи.

Занятие проходит два академических часа и охватывает следующие Интернет-ресурсы: 1) новостной портал NHK:

а) адаптированная новость, б) неадаптированная новость, в) видео-ряд, г) аудио-ряд, д) переход по ссылкам от этой новости к другим новостям этого же портала; 2) новостной ряд портала Nirron.com: а) новость на японском языке, б) ее перевод на русский язык; 3) новостной ряд порталов на русском языке: а) заголовки новостей, б) текст новости, в) видео-ряд, г) аудио-ряд. (см.таблица 3). Конечно, не для каждого тематического занятия удастся подобрать весь вышеперечисленный объем материалов, но занятие приобретает наиболее информативный характер при наличии Интернет-ресурсов в каждом из перечисленных сегментов, то есть именно при комплексном использовании Интернет-пространства. Так как данные занятия рекомендуются для проведения раз или два раза в месяц, то у преподавателя есть вариативность в выборе даты, при этом преимущество получает тема, по которой существует максимальный набор новостного материала, представленного в каждом Интернет-сегменте. В ходе занятия проводятся следующие виды работ: аудирование (просмотр новости, прослушивание новости без показа видео-ряда), чтение и понимание содержания (чтение текстового варианта новости), освоение тематического глоссария (выделение ключевых слов, основных понятий, обслуживающих тему), устный перевод новости (перевод текста, перевод аудио-ряда), тренировка артикуляции (заучивание 2-3 предложений из текста новости, которые полностью совпадают с аудио-рядом, повторение за диктором, прочтение вместо диктора при отключении звука от видео-ряда). Необходимо отметить, что, несмотря на широкий спектр проводимых в ходе занятий видов деятельности, время расходуется очень экономно, так как работа на уроке основывается на коротких новостных текстах и видео-ряде в одну или полторы минуты. В связи с этим после выполнения основных видов работ, студенты

переходят к выполнению дополнительных заданий в рамках того же тематического занятия. При этом особое внимание уделяется возможности провести небольшую беседу на тему представленной новости (студенты участвуют в вопросно-ответной сессии, высказывают свое мнение и т.п). Кроме того, может быть предложен последовательный перевод новости или озвучивание новости, когда основное внимание уделяется правильной передаче содержания новости на японском языке. На высшем этапе обучения появляется возможность в ходе тематических занятий обратиться к навыкам редактирования, используя языковой материал парных статей (японский язык/русский язык) с сайта Nippon.com [5] и синхронного перевода (на базе видео-рядов) (см. таблицу 4).

Итак, комплексное использование Интернет-ресурсов в ходе тематических занятий дает возможность за короткий промежуток времени многогранно проработать не только выбранную тему, но и охватить широкий спектр учебной деятельности. В качестве домашнего задания предлагается составить глоссарий по изученной теме, что позволяет студентам систематизировать полученные на занятиях знания. В завершение курса проводится устный опрос в форме беседы на заданную тему, а также письменная проверочная работа на тематические ряды лексики.

Приложение:

Таблица 1. *Уровень подготовки студентов*

Высший (上級)
Продвинутый средний (中上級)
Средний (中級)

Таблица 2. *Техническое оснащение учебных заведений*

Техническая база	Функция
Компьютеры (современное программное обеспечение, хорошая видео-карта) Подключение к Интернету: выделенные линии/ Wi-fi	Обеспечение всего комплекса работы с Интернет-ресурсами
Большой экран в аудитории (прямое подключение к компьютеру/ либо проектор)	Обеспечение коллективного просмотра новостных видео-рядов и пр.
Колонки	Коллективное прослушивание аудио-ряда
Принтер	Печать основного текстового материала, создание комплексных материалов, материалов для контроля знаний
Копировальный аппарат	Подготовка раздаточного материала

Таблица 3. *Вариант комплексного подбора Интернет-ресурсов*

1. NHK	NHK Online http://www3.nhk.or.jp/news/NEWS WEB EASY http://www3.nhk.or.jp/news/easy/
2. Nippon.com	Nippon.com на японском языке https://www.nippon.com/ja/

	Nippon.com на русском языке https://www.nippon.com/ru/
Новости на русском языке	РИА Новости (ria.ru), ТАСС (tass.ru), Первый канал (www.1tv.ru).

Таблица 4. *Виды работы на занятии*

Уровень владения японским языком	Основные виды работы	Дополнительные виды работы
Высший (上級)	Аудирование Чтение/ понимание Перевод Артикуляция Беседа по теме	1. Редактирование уже переведенных и опубликованных текстов по данной тематике с сайта Nippon.com 2. Тренировка навыков синхронного перевода. Устный перевод звучащей новости 3. Озвучивание новости
Продвинутый средний (中上級)	Аудирование Чтение/ понимание Перевод Артикуляция Беседа по теме	1. Озвучивание новости 2. Фрагментарный синхронный перевод
Средний (中級)	Аудирование Чтение/ понимание Перевод Артикуляция	1. Сопоставление синонимичных рядов адаптированных и неадаптированных новостей 2. Беседа по теме/круглый стол

Литература

1. 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, сс.44-56.
2. Бессонова Е.Ю. Об изучении характерных особенностей текстов онлайн-новостей на японском языке, представленных в Интернет пространстве // Сборник «Ломоносовские чтения. Востоковедение. Тезисы докладов научной конференции» (Москва, 15 апреля 2013 г.), серия «Востоковедение и африканистика». – М.: ИД «Ключ-С», 2013, сс.60-62.
3. Ибрахим И.С. От преподавания аспекта «Пресса» к изучению языка японских СМИ. // Сборник «Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе» (октябрь, 2014 г.). Выпуск 12. – М.: Издательство «Ключ-С», 2015, сс.50-55.
4. Корчагина Т.И. «Обучение разговорному японскому языку». // Сборник «Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе» (октябрь, 2016 г.). Выпуск 16. – М.: Издательство «Ключ-С», 2017, сс.104-110.
5. Nippon.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <https://www.nippon.com>
6. NHK Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <https://www3.nhk.or.jp/news/>
7. NHK Easy [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>

Использование японской поэзии при обучении *бунго*

В статье анализируются трудности понимания японских поэтических текстов на старописьменном языке *бунго* и указываются пути преодоления указанных трудностей. Результат анализа предполагается использовать для отбора и организации материала при составлении учебного пособия на *бунго* по чтению.

Сегодня старояпонский литературный язык *бунго* встречается не только в классических произведениях. Его элементы можно увидеть в современных газетных текстах [4, 79], в пословицах. К сожалению, учащимся редко предоставляется возможность изучать классическую литературу на языке оригинала. Как указывал Е.В. Маевский в пособии по старописьменному японскому языку, «бунго – это (в широком смысле слова) язык классической литературы Японии, сформировавшийся более тысячи лет назад и сохранившийся до наших дней» [3, 3].

В русскоязычной японистике существуют исследования, посвящённые старописьменному японскому языку и истории японской поэзии (Т.И. Бреславец, Н.И. Конрад и др. [1], [2]), переведены многие поэтические сборники. Российские исследователи затрагивали проблемы преподавания старописьменного японского языка (Е.В. Маевский, Л.Т. Нечаева, В.А. Федянина [3], [4], [6]). На английском языке также есть ряд работ, связанных с обучением как японской поэзии, так и языку *бунго* (Э. Майнер (Earl Miner), Х. Сиранэ (Shirane Haruo), [7], [8]). На японском языке опубликованы исследования по проблемам, возникающим у иностранных студентов при

изучении *бунго*, например, исследования Я. Баннай и С. Сато [10], [11].

Японская поэзия обладает потенциалом как учебный материал, который эффективно использовать при обучении японскому языку *бунго*. Мы изучили результаты исследования иностранных и российских авторов для выявления наиболее часто возникающих проблем при изучении *бунго*, а также провели с этой целью собственное анкетирование среди студентов. В опросе приняли участие 26 студентов-японистов Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, 5 студентов Института стран Азии и Африки и 3 студента школы Востоковедения Высшей школы экономики. Вопросы анкеты разделены на два блока: первый связан с наличием и доступностью материалов на *бунго*, второй – с трудностями, связанными с изучением *бунго*.

Проанализировав результаты анкетирования, мы пришли к следующим выводам.

1. Среди разных типов текстов, написанных на *бунго*, русскоязычным студентам чаще всего встречаются поэтические произведения.

2. Студенты остро ощущают недостаток учебных пособий по *бунго*, ориентированных именно на русскоговорящую аудиторию.

3. Ощущается недостаток аутентичного материала, организованного с целью обучения и практики чтения на *бунго*.

Анкетирование также выявило ряд трудностей, возникающих при изучении *бунго* и чтении текстов на нем:

1. Синтаксические: отсутствие подлежащего.
2. Грамматические: определение спряжения и форм глаголов и прилагательных; выделение вспомогательных глаголов.

3. Иероглифические: наличие старых чтений и значений иероглифов, полное графическое написание иероглифов.

4. Пунктуационные: отсутствие или малое количество (в комментированных изданиях) разграничительных знаков в предложении.

Учитывая результаты анкетирования, мы предлагаем методы преодоления указанных трудностей. Эти методы основываются на общем принципе «от лёгкого (с точки зрения грамматики и смысла) к сложному», однако способ его реализации различается в зависимости от группы.

Для снятия синтаксических сложностей следует начинать с материала, где в предложениях чётко определяются основные члены предложения. Также важно, чтобы отобранные стихотворения не были отягощены большим количеством грамматических основ. Затем уже следует переходить к более сложным текстам, в которых, присутствуют дополнительные члены предложения, помогающие понять текст

Приведём пример распределения по данному принципу поэтического материала, отобранного из известной антологии «Новое собрание старых и новых японских песен» («*Синкокинвакасю*»), составленной в начале XIII века [9] (перевод И.А. Борониной [5]).

散りかかる	ちりかかる	Падают в горный поток
紅葉の色は	もみじのいろは	Алые листья.
深けれど	ふかけれど	Ярок их цвет,
渡ればにぐる	わたればにぐる	Но вода –
山川の水	やまがわのみず	Мутнеет на перекатах.

(стихотворение № 540; автор: Сануки)

Данное стихотворение не сложно для понимания, поскольку подлежащие в нем обозначены частицей は *ва* в первой части, а все грамматические конструкции встречаются и в современном японском языке. О грамматическом значении *кэрэ-до* в слове 深けれど *фукакэрэ-до* (прилагательное в 5-й основе 已然形, *идзэн кэй* + ど *до*) учащиеся могут догадаться по аналогии с союзом *けれど(も)* *кэрэдо(мо)* (рус. «однако, но»), который есть в современном языке. Таким образом, это легко понятное стихотворение дает учащимся уверенность и мотивацию для дальнейшей работы.

Представим более сложное стихотворение:

見渡せば	みわたせば	Оглянешься вокруг –
花も紅葉も	はなももみじも	Нет ни цветов,
なかりけり	なかりけり	Ни алых листьев.
浦の苫屋の	うらのとまやの	Лишь камышовые навесы рыбаков
秋の夕暮	あきのゆうぐれ	В осенних сумерках...

(стихотворение № 363; автор: Фудзивара Тэйка)

В нем уже присутствует вспомогательный глагол *けり* *кэри*, которого нет в современном языке. Таким образом, можно постепенно вводить новую грамматическую конструкцию или другие элементы, понемногу усложняя синтаксическую структуру предложения или увеличивая объём вспомогательных глаголов, присущих *бунго*. Подлежащие выделены частицами *も* *мо* в первой части, а во второй присутствует одно подлежащее в форме основы. Неполное предложение, с одной стороны, немного упрощает понимание, с другой – даёт студентам повод для

размышлений о том, как можно было бы перевести данное стихотворение.

Для разрешения сложностей, связанных с грамматикой и морфологией изменяемых частей речи, оптимален подбор материала с разделением по темам (изменение форм глаголов, изменение форм прилагательных, спряжения глаголов, спряжение прилагательных, вспомогательные глаголы и т.д.). В качестве примера приведём следующие два стихотворения. Здесь мы затронем тему выражения запрещения.

ながめつる	みわたせば	Пусть в прошлое
今日は昔に	きょうはむかしに	Уйдёт со мною и этот день,
なりぬとも	なりぬとも	Когда в тоске я на цветы смотрю.
軒端の梅は	のきばのうめは	Но ты, о слива,
我を忘るな	われをわするな	Меня не забывай!

(стихотворение № 52; автор: Сёкуси Найсинно)

この頃は	このごろは	Пришла пора –
花も紅葉も	はなももみじも	Нет на деревьях ни цветов,
枝になし	えだになし	Ни алых листьев.
しばしな消えそ	しばしなきえそ	Хоть ты, о белый снег,
松の白雪	まつのしらゆき	Не исчезай покуда с веток сосен!

(стихотворение № 683; автор: Готоба-но ин)

В первом стихотворении запрет выражен знакомой по современному языку частицей *な* *на* с глаголом *忘る* *васуру*. Однако во втором стихотворении представлена фраза с конструкцией более редкой и не употребляющейся

в современном языке: な消えそ (форма な *на* + 消ゆ (消える) *кию* (*киэру*)) во 2 основе 連用形, *рэньё:кэй*, + частица *そ* (*со*). *そ* *со* вкупе с *な* *на* тоже обозначают запрет, но более мягкий, чем *な* *на* после глагола. Это стихотворение уже несколько сложнее, и с его помощью можно показать на практике, как применяется данная конструкция. Таким образом, мы осуществляем подбор стихотворений от простых к сложным: от грамматики, характерной для современного японского языка с некоторыми элементами *бунго*, до грамматики, присущей исключительно *бунго*.

Сложности с иероглификой разрешаются подбором справочных ресурсов, прежде всего словарей иероглифов и словарей происхождения иероглифов. Это, например, сайт 漢字辞典オンライン (*Kanji jiten online*), база которого постоянно обновляется и сейчас содержит более 10 тыс. иероглифов [12]. Каждый иероглиф снабжен подробной информацией, включая современное написание. Другой онлайн-словарь старояпонского языка *Weblio 古語辞典* (*Weblio kogo jiten*) предоставляет информацию о старых и уже вышедших из употребления чтениях и значениях иероглифов [13]. Подборка подобных ресурсов создает справочную базу, обращение к которой помогает учащемуся преодолеть иероглифические трудности. «Упрощение» стихотворений, т.е. подбор стихотворений с наименьшим количеством иероглифов или же записанных исключительно при помощи азбуки, не эффективен. Как показывает практика, это затрудняет чтение и понимание.

Снятие пунктуационных сложностей тесно связано с преодолением грамматических трудностей. В условиях отсутствия пунктуации только знание грамматических форм (определительных, обстоятельственных и заключительных) помогает установить границы слов, выражений, предложений.

В заключение подчеркнем, что японская поэзия обладает значительным потенциалом как учебный материал. При должном отборе и структурировании стихотворения с их малым объёмом могут быть эффективно использованы в процессе обучения старописьменному японскому языку. Описанные нами способы отбора и организации материала позволяют преодолеть трудности, вызванные особенностями грамматики и синтаксиса: сложности с определением типа спряжения и формы вспомогательного глагола, неправильное членение предложения, определение деятеля при отсутствии подлежащего и т.д. Представленная нами организация аутентичного поэтического материала используется для составления учебного пособия по *бунго*.

Литература

1. Бреславец Т. И. Старописьменный язык традиционной японской литературы: учеб. пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – 216 с.
2. Конрад Н. И. Очерки японской литературы. – М.: Художественная литература, 1973. – 462 с.
3. Маевский Е.В. Учебное пособие по старописьменному японскому языку (бунго). – М.: МГУ, 1991. – 127 с.
4. Нечаева Л. Т. Отрицательные глагольные формы бунго в японском языке // Японский язык. Методика преподавания японского языка / Под ред. Л. Т. Нечаева. – Японский Фонд Москва, 2010. – С. 79–91.
5. Синкокинсю: Японская поэтическая антология XIII века. В 2 т. Т.1 / Пер. с яп., предисл. и коммент. И. А. Борониной. – М.: Корал Клаб, 2000. – 280 с.

6. Федянина В.А. История языка (японский язык): учебно-методическое пособие / Автор-сост.: Федянина В.А. – М: МГПУ, 2012. – 72 с.

7. Miner E. An Introduction to Japanese Court Poetry. – California: Stanford University Press, 1968. – 191 p.

8. Shirane H. Classical Japanese: A Grammar. – N.Y.: Columbia University Press, 2005. – 296 p.

9. 新古今和歌集 上 / 訳注 久保田 淳. – 東京、角川, 2007. – 496 p.

10. 佐藤 勢紀子. 文語文を学ぶ日本語学習者が困難を感じる点 // 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. – 2015. № 7. – С. 163–172 [Электронный ресурс]. URL: <http://ir.library.tohoku.ac.jp/re/handle/10097/60672> (дата обращения: 19.11.2017).

11. 坂内 泰子. 留学生と文語文読解の必要性 // 神奈川県立外語短期大学. – 2004. № 27. – С. 59–74 [Электронный ресурс]. URL: <http://ci.nii.ac.jp/naid/110004689084> (дата обращения: 15.11.2017).

12. 漢字辞典オンライン [Электронный ресурс]. URL: <http://kanji.jitenon.jp/> (дата обращения: 12.11.2017)

13. Weblio 古語辞典 [Электронный ресурс]. URL: <http://kobun.weblio.jp/> (дата обращения: 12.11.2017)

**Влияние социальных сетей и мессенджеров на язык
современных японцев
(по материалам опроса японских студентов)**

Не будет преувеличением сказать, что в наши дни современные коммуникативные технологии, такие как социальные сети и т.д., оказывают огромное влияние на жизнь современных людей. Невозможно отрицать удобство и доступность коммуникации, когда с помощью мобильного приложения-мессенджера можно быстро получить отклик от собеседника, где бы он ни был. Влияние технологий на различные аспекты жизни современных людей сложно переоценить. Постоянное появление новых программ и приложений, разработанных не только для удобства коммуникации, но и для повседневных нужд, убеждают в необходимости проведения исследований роли современных коммуникационных технологий в различных сферах жизни и актуальности таких исследований.

Наиболее активными пользователями упомянутых технологий являются молодые люди, многие из которых уже не мыслят жизни без использования различных гаджетов. Естественно, общение посредством мессенджеров оказывает влияние на речь пользователей. Многие используют сокращения (например, "спс" вместо "спасибо"), заимствования из других языков, новые слова и т.д.

Думается, что это утверждение справедливо не только для русского языка. Многие исследователи отмечают, что в последнее время японский язык претерпевает значительные изменения. В нем появляется все больше

новой лексики, часто заимствованной, возникает большое количество новых модных слов, которые забываются так же стремительно, как и вошли в моду [3, 57], однако часть из них все-таки становится частью современного японского языка. Особенно ярко такие изменения прослеживаются на примере "вакамоно котоба" (若者言葉) - языка японской молодежи.

Молодежному языку в принципе свойственны постоянные изменения, так как молодые люди традиционно стремятся во всем отличаться от предыдущих поколений, однако сейчас, во многом благодаря развитию технологий, эти изменения стали еще более быстрыми, а использование социальных сетей и блогов, в которых можно моментально поделиться информацией с большим количеством людей, способствует быстрому распространению удачных слов и выражений.

Имея в виду склонность молодежного языка к изменениям, особенно стремительно происходящим в наше время, при преподавании японского языка, вероятно, не стоит уделять особо пристального внимания этому аспекту японского языка, однако яркие и остроумные слова и выражения языка современной японской молодежи могут быть использованы в качестве примеров словообразования либо в качестве иллюстрации некоторых общих лингвистических тенденций, и, как правило, бывают восприняты учащимися с большим интересом [4, 108].

В рамках проекта "Лингвистическая эволюция в контексте развития ИКТ", реализуемого на кафедре Японоведения СПбГУ в настоящее время, в 2016 г. во время командировки в университет Цукуба (Япония) был проведен опрос японских студентов, касающийся влияния социальных сетей и мессенджеров на язык современной японской молодежи. В опросе приняло участие 45

студентов 1-3 курсов (18-20 лет), обучающихся в разных группах на разных факультетах университета Цукуба. Изначально предполагалось посмотреть на разницу ответов респондентов мужского и женского пола, однако в итоге разница оказалась незначительной, поэтому в настоящем исследовании не отражена.

Респондентам предлагалось ответить на несколько вопросов, касающихся влияния социальных сетей и мессенджеров на их стиль общения, и, по возможности, прокомментировать свой ответ.

Студентам было предложено выбрать, какой социальной сетью либо каким мессенджером они пользуются чаще всего для общения и прокомментировать почему (можно было дать несколько ответов).

Большинство (26 человек) отметили, что пользуются мессенджером LINE, так как он является наиболее популярным в Японии, в нем больше всего зарегистрированных пользователей и поэтому другие приложения не нужны.

20 опрошенных отметили регулярное использование сети FaceBook, при этом были даны очень интересные комментарии. Помимо обычных комментариев о связи с друзьями, которые далеко (3 опрошенных) и поиске полезной информации (4 опрошенных), 4 человека отметили, что используют FaceBook для общения с теми, кому доверяют. 2 человека сказали, что посредством этой социальной сети могут выразить себя, и 2 комментария были об использовании FaceBook для формальной или деловой переписки. На основании этих комментариев можно сделать вывод, что социальные сети, в которых необходимо регистрироваться и заводить страницу, где отмечены личные данные, увлечения и т.д., заставляют более тщательно продумывать не только манеру общения, но и каким-то образом контролировать круг друзей.

На третьем месте по популярности оказался Skype, пользование которым отметили 15 человек. При этом большая часть отметили использование этого вида связи для общения с друзьями, которые находятся за границей (8 человек), а также для видеоуроков (3 человека), так как можно видеть собеседника во время звонка.

Остальные результаты в этом опросе выглядят следующим образом:

MSN - 11 человек (связь с иностранцами и с теми, кто не использует LINE)

SMS - 7 человек (возможно связаться с человеком в режиме offline, быстрая связь)

WhatsApp - 2 человека (связь с иностранцами, возможность группового общения)

FaceTime - 1 человек (бесплатно для iPhone)

Viber - 0

Также были отмечены Twitter (5), SLACK (1), KakaoTalk (1) как возможность быстро обменяться мнениями и получить отзыв от друзей.

Следующие вопросы касались непосредственного влияния мессенджеров и социальных сетей на повседневное общение.

19 опрошенных отметили, что стали часто использовать сокращения.

Были приведены следующие примеры:

ㄟ りょ (рё) (от 了解, рёкай - понятно) — 9

ㄟ おけ／オケ (окэ) (от オッケー, оккэ:) ОК — 7

ㄟ ワンチャン (вантян) (от One chance – один шанс из миллиона) — 3

ㄟ あざお／あざ (адзао, адза) (от ありがとうございます, аригато: годзаимасу – спасибо большое) — 3

ㄟ Сокращения от английского языка:

- ㄟ FB／DM (FaceBook／Direct mail)
- ㄟ ASAP (as soon as possible – как можно скорее)
- ㄟ PLZ (please - пожалуйста) —3

15 опрошенных ответили, что стали использовать новые (новообразованные) слова:それな (сорэна) , (そうだ, со: да – вот как) (5)

- ㄟ ラブライバー(рабурайба:) (Поклонник анимэ Love live! School Idol Project) (2)
- ㄟ ワンチャン (вантян) (One chance) (2)
- ㄟ 草 (LOL) [2, 43]
- ㄟ バブイ (бабуй) (проявление материнской заботы от девушки младшего возраста)
- ㄟ ブラックバイト (буракку байто) Подработка с нарушением норм трудового законодательства
- ㄟ スマホ (сумахо) смартфон
- ㄟ アポ (апо) (Appointment - назначение)
- ㄟ コミュ章 (комюсё:) (コミュニケーション障害, комюникэ:сён сё:гай – помеха в коммуникации)
- ㄟ ツイ廃 (цуйхай) (ツイター 廃人, цуита: хайдзин – зависимость от сети Твиттер)

Также был получен ответ "часто использую эмодзи".

10 человек отметили использование заимствованных слов:

- ㄟ テレビ (тэрэби) – телевизор (2) (несмотря на то, что это слово уже давно существует)
- ㄟ コンセンサス (консэнсасу) - соглашение
- ㄟ グラフ (гурафу) - график
- ㄟ アプリ (апури:) - приложение
- ㄟ センキュー (сэнкю:) – спасибо
- ㄟ オッケ (оккэ:) - ОК
- ㄟ ホット (хотто) - горячий

ㄟ フォロー (форо:) - следовать

ㄟ ハラショー (харасё:) - хорошо

Интересно отметить, что слово ワンチャン было приведено в качестве примера и в вопросе о сокращениях, и в вопросе о новых словах (в анкетах разных людей). Слово アプリ (application) также является сокращением. Думается, что это служить доказательством важности сокращений среди способов словообразования.

Использование иностранного языка отметили 10 опрошенных. Были получены интересные и забавные комментарии:

ㄟ Часто использую в мессенджерах при общении с иностранными друзьями (4)

ㄟ Вроде как использую часто, но примеров привести не могу

ㄟ Перехожу на английский, когда не могу выразить мысль по-японски

И, наконец, в последнем вопросе студентам было предложено оценить, насколько в целом активное пользование различными приложениями для общения повлияло на их жизнь. Несмотря на то, что большинство опрошенных оставили этот вопрос без ответа либо ответили, что никакого влияния не было оказано, были получены и такие ответы:

Повседневное общение сократилось (5)

ㄟ Есть и те, кто общается только через приложения

ㄟ Даже во время еды все сидят в телефонах

ㄟ Даже во время разговора собеседник часто чатится в телефоне

Стало труднее общаться (4)

ㄟ Мне легче общаться через SNS

Повседневного общения стало больше (3)

Особо стоит отметить, что предложенные вопросы не вызывали у респондентов каких-либо замечаний, возражений либо удивленных комментариев. Следовательно, молодые японцы знают и принимают указанные способы словообразования, которые, как отмечают многие исследователи, являются традиционными для японского языка, несмотря на то, что иногда одни и те же примеры были приведены в ответах на разные вопросы.

Таким образом, на основании проведенного опроса можно сделать следующие выводы:

- ♦ Общение с помощью мобильных приложений и социальных сетей играет важную роль в жизни современных японцев
- ♦ Цели, с которыми используются различные приложения, немного различаются (повседневное общение, профессиональное общение, образование и т.д.)
- ♦ Общение с помощью социальных сетей и мессенджеров накладывает свой отпечаток на стиль общения, заставляя использовать сокращения, новые, заимствованные слова и т.д.
- ♦ При этом, в некоторых случаях, частое использование мобильных технологий приводит к ухудшению общения, однако некоторые опрошенные отметили, что, наоборот, повседневное общение улучшилось.

Литература

1. Борисова А.А. Образование слов молодежного языка Японии, отражающих новые социальные реалии//Университетский научный журнал, №16, Спб, 2015. С. 153-159
2. Борисова А.А., Леленкова А.В. Формирование новой терминологии в современных текстах и проблемы

- преподавания аспектов «Пресса» и «Современный исторический текст»//Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания Вып.16. М., 2017. С.34-43
3. Корчагина Т.И. Современные тенденции развития японской лексики»//Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания Вып.12. М., 2015. С.56-68
4. Норенко О.М. Ознакомление студентов с особенностями разговорной молодёжной речи на уроках японского языка //Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания Вып.5. М., 2011. С.103-108
5. Словарь молодежного языка Японии. А ты понимаешь? Доступное объяснение слов молодежного языка с приведением их толкования, происхождения и примеров использования. Вакамоно котоба дзитэн. Аната ва вакаримасу ка? Вакамоно-га цукау котоба-о «ими», «юрай», «сиё:рэй»-о мадзиэ вакариясуку сэцумэй-симасу. 若者言葉辞典～あなたはわかりますか？若者が使う言葉を【意味】【由来】【使用例】を交え、わかりやすく解説します。 URL: <http://bozesound.blog133.fc2.com/>

Использование литературных текстов на среднем и продвинутом этапах обучения японскому языку для развития языковых и социокультурных навыков

Данная статья посвящена использованию литературных текстов в процессе обучения японскому языку в программе как бакалавриата, так и магистратуры. Автор статьи располагает опытом преподавания японского языка на различных этапах обучения в Институте стран Азии и Африки, ФИПП РГГУ и Институте стран Востока, и в статье будут приведены примеры использования литературных и фольклорных текстов в языковых программах данных вузов.

Обучение свободному владению языком невозможно без освоения как множества стилей речи, так и социокультурного контекста, и литературные тексты служат доступным и полезным пособием для наглядной демонстрации самых различных слоев языка. Базовая программа и учебные пособия предполагают основным образом изучение нейтрально-вежливого и публицистического стиля, а также чтение учебных текстов на бытовые или социальные темы. Чтение дополнительных художественных текстов дает студентам возможность применения уже приобретенных языковых навыков, запоминания новых слов и иероглифов, кроме того, возможность увидеть, как грамматические конструкции из учебников используются в живом языке.

Простые литературные и фольклорные тексты появляются в программе уже на самых первых этапах обучения языку. Как правило, это пословицы и поговорки, простые короткие песенки и стихотворения, часто

связанные с традиционными праздниками и обычаями (например, «Сакура» - популярная детская песня о любовании цветами вишни). Таким образом, с самого начала студенты имеют возможность познакомиться как с образцами живого языка, так и с основами культуры изучаемой страны. Чуть позднее, в конце элементарного этапа обучения студенты могут читать и переводить адаптированные тексты сказок и рассказов. Хорошим источником материала могут послужить японские сетевые ресурсы, предназначенные для детей, например, сетевые сборники сказок с иллюстрациями [3].

Систематически работать с малоадаптированными и неадаптированными несложными текстами на японском языке студенты могут уже на средних курсах, когда усвоены основы грамматики. Одной из важных задач обучения является знакомство с разговорным стилем речи, и художественные тексты прекрасно подходят для этой цели. К примеру, рассказы современных писателей дают представление о стилях речи представителей разных возрастных групп, разных социальных слоев, разных регионов Японии. Кроме того, контекст рассказа знакомит студентов с речевым этикетом, реалиями повседневной японской жизни, особенностями японского менталитета.

Из тематических пособий на средних курсах автор использует хрестоматию “Read real Japanese fiction” М. Эммериха [2], в которой собраны рассказы нескольких современных писателей разных стилей и жанров (Х. Каваками, Оцуити и др.), и к каждой странице японского текста даны подробные пояснения и комментарии как по поводу отдельных слов и выражений, так и относительно контекста рассказа.

Тексты сказок дадут представление о фольклоре и верованиях японцев, исторических особенностях жизни японского общества. Наиболее популярные сказки,

например, «Урасима Таро», доступны сразу в нескольких уровнях сложности, начиная от упрощенных версий из японских книг для младшей школы, и заканчивая литературными обработками сюжета.

На втором курсе, помимо чтения и разбора рассказов и сказок предлагаются также короткие стихотворения и пословицы. На примере пословиц и поговорок студенты знакомятся со словами и конструкциями, отсылающими к предыдущим стадиям развития японского языка [4].

На третьем курсе бакалавриата студенты уже обладают достаточными языковыми компетенциями, чтобы работать с самыми разными видами художественных и фольклорных текстов. В программу ИСАА МГУ входит даже отдельный аспект «Домашнее чтение», в рамках которого учащиеся самостоятельно выбирают и читают произведение японского автора, а затем в форме изложения пересказывают содержание прочитанных частей книги.

Студенты получают представление о функционировании японского языка, историческом развитии, особенностях синхронных и диахронных языковых слоев, индивидуальных авторских стилей. Помимо чисто языковых навыков, изучение и анализ языковых текстов будут полезны учащимся в рамках выбранной специальности.

К примеру, студентам, изучающим историю Японии, необходимо знание исторических этапов и специфических стилей языка, чтобы переводить и правильно интерпретировать источники. Старинные тексты (выдержки из «Романа о Гэндзи», «Повести о доме Тайра», рассказов Ихара Сайкаку) и историческая проза дают представление о реалиях жизни Японии в описываемые периоды. Литературоведам и лингвистам в особенности необходима работа с образцами текстов для изучения

особенностей языка и тренировки языковых компетенций для успешного проведения самостоятельных научных исследований.

На четвертом курсе бакалавриата студенты уже могут читать и разбирать довольно сложные тексты как на современном, так и на старописьменном языке, а также тексты с вкраплениями диалектальной речи (хороший образец сочетания исторических реалий и особенностей диалектальной речи – роман С. Ямамото «Сабу»). В процессе работы учащиеся получают возможность применить на практике теоретические знания, полученные на специальных курсах и семинарах, составляющих специализированную часть бакалаврской программы. В качестве примера подобных курсов и семинаров можно привести «Диалекты Японии», «Японский старописьменный язык бунго», «Литература Японии», «Стилистика японского языка» и другие.

В ходе занятий студенты работают с оригинальными текстами, для анализа и перевода которых необходимо владение языком на высоком уровне, включая грамматические конструкции разной степени формальности, самые разные пласты лексики, большое количество иероглифики, в том числе малоупотребительные знаки. Например, студентам предлагаются для разбора и перевода фрагменты современной и средневековой прозы (к примеру, тексты классиков 20 века, таких, как Я. Кавабата, К. Миядзава, К. Оэ) и поэзии (танка из «Манъёсю» и «Кокинсю», хайку Мацуо Басё, Кобаяси Исса, сэнрю), неадаптированные тексты сказок, легенд и быличек на диалектах японских регионов (большое собрание фольклорных текстов из различных регионов Японии – сайт rg-youkai.com [5]).

Для адекватного понимания текстов необходимо представление о различиях мужской и женской речи,

современных и исторических категориях вежливости, специфике речи представителей различных групп. Для закрепления полученных знаний студентам предлагаются вопросы по содержанию фрагментов, дополнительные упражнения по специфическим грамматическим конструкциям, лексике и иероглифике.

На выпускном курсе бакалавриата и первом году магистратуры (ранее – выпускном курсе специалитета) также предполагается чтение крупных фрагментов художественной прозы и целых произведений большого формата с последующим обсуждением на изучаемом языке (как древняя и средневековая, так и современная литература). В программе магистратуры «Литература Японии» изучение и анализ поэтических текстов проводится в рамках научно-исследовательского семинара [1]. К примеру, в программе специалитета ФИПП РГГУ на пятом курсе два часа в неделю выделялось на свободное обсуждение на японском языке, и часто темой беседы становились заданные на дом рассказы и повести, причем студенты должны были комментировать не только содержание, но и стилистические и грамматические особенности текста.

Если в программе обучения присутствует китайский язык в качестве второго восточного языка, не будет лишним хотя бы на нескольких занятиях прочитать и проанализировать тексты на камбуне и примеры китаеязычной поэзии канси. Таким образом, студенты получают практическое представление об использовании китайского языка в исторической Японии.

Разбор художественных текстов и подробные комментарии к ним имеют большое значение для учебных заведений, где программа обучения не предусматривает большого количества филологических специальных курсов и семинаров. В таком случае ознакомление со стилями

японского языка, его историческими стадиями, отличительными чертами японских диалектов должно проводиться в ходе практических занятий по японскому языку.

Плодотворная работа с текстами и информацией является очевидным подспорьем в освоении языка на уровне как бакалавриата, так и магистратуры, а также углублённого изучения филологических и прочих специальных дисциплин.

Также нельзя не отметить, что непосредственная работа с литературным и фольклорным материалом на изучаемом языке будет полезна для отбора и анализа источников при ведении собственных научных исследований. Знакомство с самыми разнообразными пластами языка и практическое закрепление навыков позволит облегчить работу с текстами классических литературных произведений, историческими хрониками, текстами прочих разновидностей медиа.

Таким образом, изучение и анализ художественных текстов в процессе обучения японскому языку имеют важное значение как для всестороннего овладения языком, так и для компетентной работы в рамках востоковедческой специальности.

Литература

1. Борисова А.С. Роль семинаров по японской поэтике в обучении японскому языку. **ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ: Актуальные проблемы преподавания** Вып.16 М., 2017. С. 29-34
2. Emmerich M. Read real Japanese fiction: short storie by contemporary writers. Kodansha, 2008
3. <https://venasera.ru/japanese-lang/yaponskie-poslovice-chast-1.html> [Электронный ресурс]
4. <http://www.e-hon.jp/demo1/index1.htm> [Электронный ресурс]
5. <http://www.rg-youkai.com> [Электронный ресурс]

Обратный перевод как метод обучения языку

Как известно, существуют различные виды перевода: устный, письменный, последовательный, синхронный, односторонний, двусторонний и пр. [1, 54-60; 2, 44-48]. Все они различаются не только функционально, но и с точки зрения методики обучения той или иной разновидности. Обратный перевод в отличие от большинства указанных выше разновидностей является не профессиональным, а учебным переводом, выполняемым в целях овладения языком индивидуально или коллективно (в аудитории). В последнем случае под обратным переводом подразумевается, прежде всего, перевод текста, изучаемого на занятиях по письменному аспекту. Какие-то элементы обратного перевода присутствуют и при обучении двустороннему переводу, например, если в используемом пособии по устному переводу с диалогами не приводится перевод того фрагмента, который воспроизводится на изучаемом языке. Студенты выполняют перевод этого текста самостоятельно в качестве домашнего задания, а в аудитории выступают в роли переводчика, который переводит этот же текст на японский язык. Но, в отличие от задач обучения двустороннему переводу, где во главе угла навыки обучения устному переводу, в обратном переводе учебного текста главная цель – усвоение лексики, грамматики и синтаксических конструкций изучаемого языка.

В прошлом в психологической и методической литературе перевод иногда определялся как параллельное мышление и говорение на двух языках. Исходя из этой точки зрения, перевод получал трактовку чисто

механического процесса, т.е. простой замены слов одного языка словами другого языка. Но в действительности, как писал В.А. Жуковский, «оба языка при переводе взаимопроникают друг в друга, что перевод ни в какой мере не является простым переодеванием мысли из наряда одного языка в наряд другого, а представляет собой своеобразное перевоплощение мысли, и переводчик является соперником автора» [3, 15]. Несомненно, сказанное когда-то нашим выдающимся соотечественником не вызывает возражений. Но добиться этого «перевоплощения мысли», используя средства языка, на который переводится текст, а тем более обучить этому – задача достаточно сложная.

Обратный перевод оказывается весьма эффективным средством, позволяющим усвоить и закрепить знания лексики, грамматики, синтаксических конструкций иностранного языка, в данном случае японского, на всех этапах обучения - от начального до продвинутого. Особое значение приобретает этот вид перевода на завершающей стадии изучения темы (или урока учебного пособия). Однако для достижения поставленных целей, т.е. для выполнения квалифицированного обратного перевода необходимо соблюдать несколько обязательных условий. Прежде всего, учебный текст должен быть предварительно переведён письменно в качестве домашнего задания. В аудитории текст перевода зачитывается и выбирается наиболее уместный эквивалент для каждого предложения на японском языке, студентами вносятся коррективы в выполненные ими переводы на русский язык. Другое условие, обязательное для выполнения обратного перевода, – прочное усвоение новой лексики и грамматики ко времени этой заключительной фазы работы над темой. Думается, что принципиальная разница в технике и методике выполнении обратного перевода на начальном и

всех последующих этапах изучения (обучения) языка отсутствует. Небольшое различие заключается лишь в том, что на начальном этапе обязателен обратный перевод всего текста, а на продвинутом допустим выборочный перевод наиболее интересных с точки зрения лексики, грамматики или стилистических особенностей частей. Нередко люди, изучающие тот или иной язык и овладевшие им в объёме, позволяющем сравнительно свободно выражать свои мысли на чужом языке в устной форме, понимать сказанное, выполнять устные и письменные переводы с изучаемого языка на родной и наоборот текстов средней сложности, незаметно для себя обретают привычку обходиться уже хорошо усвоенными ранее навыками, употреблять одну и ту же лексику или одни и те же грамматические конструкции. А ведь в японском языке, что является общеизвестным фактом, чрезвычайно развита и лексическая, и грамматическая синонимия. Обратный перевод является, таким образом, не только средством проверки уровня овладения определёнными знаниями, но и эффективным методом усвоения новых для обучаемого лексических единиц, а, значит, расширения словарного запаса, и конструкций. Действительно, выполняя обратный перевод на основе уже прошедшего проверку совместно с преподавателем и всей группой студентов письменного перевода учебного текста с японского языка на русский, студент воспроизводит правильный и зачастую новый для него лексический или грамматический эквивалент той или иной единицы японского языка. При этом эти новые знания не просто закрепляются, но, что, возможно, ещё более важно, возникает и закрепляется в памяти понимание языковых семантических нюансов. Благодаря подобному методу обучения на конкретных примерах на основе изученного текста, воспроизводимых в аудитории,

происходит усвоение различий в семантике слова 毎晩 *майбан* «каждый вечер» и выражения 毎晩のように *майбан-но ё:-ни* букв. «из вечера в вечер», 時々 *токидоки* «иногда» и その時々と *соно токидоки то* «в зависимости от ситуации; от раза к разу» и др., формируется понимание, например, мысли, выраженной в предложении 人のことは どうでもよいと思っている *хито-но кото ва до: дэмо ёй то омоттэ иру* и т.д. В то же время постепенно вместе с расширением словарного запаса всё более укрепляется понимание того, что, с одной стороны, всему сказанному или написанному на одном языке обязательно находится эквивалент на другом языке, но, с другой стороны, буквальный перевод во многих случаях не только неверен, но и невозможен. Иными словами, как и при обучении другим видам перевода, овладение активными навыками обратного перевода способствует пониманию особенностей языкового мышления другого народа.

Задача преподавателя, использующего методику обратного перевода, - добиваться абсолютно точного воспроизведения отдельных лексических единиц, словосочетаний и предложений в той форме, в которой они были даны в оригинале. Никакие замены недопустимы. Если этот принцип не соблюдается, т.е. перевод правилен, но в нём не употреблены новые лексические единицы или конструкции, то главная задача закрепления полученных новых знаний останется невыполненной. Студентам же для выполнения обратного перевода приходится заучивать текст или его части наизусть, другого пути нет.

Порой можно услышать мнение, что стоит ли заниматься обратным переводом, соблюдая правило точного воспроизведения единиц, представленных в тексте-оригинале, ведь зачастую тексты написаны в стиле *かきことば* *какикотоба*. Но в данном случае это не имеет значения, поскольку главная цель обратного перевода – не

обучение устной речи как таковой, хотя он выполняется устно, а усвоение нового лексического и грамматического материала. Кроме того, учебные тексты весьма разнообразны и по стилевой отнесённости, и по тематике. Некоторые из них, например, по теме «Государственное устройство Японии. Конституция Японии», действительно, насыщены «канго» и написаны в стиле かきことば. Но будущий японовед должен знать основные термины, относящиеся к тематике государственного устройства страны изучаемого языка, т.е. Японии (主権在民 *сюкэн дзаймин* «народ-суверен», 基本人権 *кихон дзинкэн* «основные права человека», 立憲君主制 *риккэн кунсюсэй* «система конституционной монархии» и др.), и вместе с тем находить эквивалент в родном языке для таких, например, разговорных выражений как どういうことだろう *до: йу кото даро*: «Что бы это значило?» или 何だ、そのことか *нан да, соно кото ка?* «Ну и что в этом особенного?»

Цитируя К.Д. Ушинского, можно сказать, что в обучении переводу вообще и обратному в частности «ум, рассудок, воображение, память и дар слова упражняются в одно и то же время» [3,15].

Список литературы

1. С.А. Быкова. Обучение навыкам письменного перевода с русского языка на продвинутом этапе// Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Выпуск 14. Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе» (октябрь, 2015). М., 2016, с.54.
2. С.А. Быкова. Роль деловых игр и импровизации в обучении устному переводу// Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Выпуск 15. Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе» (октябрь, 2016). М., 2017, с.44.
3. Л.Л. Нелюбин. Введение в технику перевода. Учебное пособие. М., 2009.

Личные местоимения японского языка на начальном этапе обучения

Личные местоимения – важная тема, которая при обучении любому иностранному языку изучается на самом начальном этапе, фактически в первый же месяц обучения.

В отечественной японистической школе еще со времен выхода в свет классического учебника под редакцией И.В. Головнина сложилась традиция при объяснении данной темы давать обучающимся следующую схему:

Ватаси – 1 лицо (я)

Ватакуси – 1 лицо (я) – более официальное, чем предыдущее

Аната– 2 лицо (ты, вы)

Анохито (аноката) – 3 лицо (он, она) [1, 55], [2, 37]

Данная схема повторяется и закрепляется в системе упражнений. Иногда от обучающихся поступают вопросы о наличии в японском языке других личных местоимений, которые они могли услышать, к примеру, при просмотре японских кинофильмов или аниме. Как правило, в таких случаях даются пояснения о том, что это разговорные формы, знакомство с которыми произойдет на более позднем этапе обучения.

Ровно та же ситуация наблюдается и в случае использования стандартных японских учебников, к примеру, «Минна-но нихонго», с той лишь разницей, что там в начальном курсе вовсе не упоминается местоимение «ватакуси». [3, 12]

Вместе с тем, именно на начальном этапе закладываются основы формирования общезыковой картины. И выстраивается она не иначе как

сопоставлением явлений, присущих иностранному языку, и явлений, характерных для родного языка обучающегося, поиском сходств и различий. При существующей системе обучения у студентов складывается ощущение если не полного тождества, то очень близкого сходства, к примеру, японского местоимения «ватаси» и русского «я». А это, в свою очередь, ведет к возникновению двух базовых проблем.

1) Непонимание обучающимися той роли, которую играет многообразие личных местоимений в японском языке.

2) Излишнее употребление японских личных местоимений.

В связи с этим представляется необходимым выстроить объяснение данной темы несколько иным способом. Рассмотрим для начала местоимения первого лица единственного числа. Этот пример будет наиболее показательным. На уроках для начинающих, безусловно, нет необходимости приводить все возможные варианты личных местоимений первого лица, которых существует несколько десятков и которые имеют самую разную степень употребления. Достаточно бывает лишь привести несколько ярких примеров:

Орэ – мужское местоимение, показывающее «особую удаль говорящего», употребляется только при неформальном общении. Отрекомендовавшийся как «орэ» ставит собеседника либо на равную ступень с собой, либо же ставит его ниже себя и даже угрожает.

Боку - также мужское местоимение, но оно, в отличие от «орэ», значительно более формализовано. Употребление «боку» указывает на почтительное отношение к вышестоящему «ваш покорный слуга».

Атаси – женское местоимение, может носить легкомысленный характер.

В 2011 году, в период прохождения стажировки в Токийском университете, автору данной статьи довелось прослушать любопытный доклад, авторы которого провели среди учащихся одного из классов обычной средней школы в Японии опрос на тему, какие личные местоимения те употребляют в речи о себе при общении со сверстниками. По результатам опроса выяснилось, что большинство мальчиков отдавало предпочтение местоимению «орэ», среди девочек также обнаружилась небольшая группа «орэ» - девочки эти часто хулиганили и имели проблемы с поведением и дисциплиной. В том же классе был обнаружен один мальчик-«атаси». Он был тихий, спокойный, любил готовить и пользовался наибольшей популярностью среди девочек в классе, чем вызывал огромное недовольство мальчиков-«орэ».

Можно добавить еще несколько примеров:

Васи – мужское местоимение, часто используется в литературе и кино при передаче речи пожилых мужчин или военных.

Варэ – местоимение, сохранившееся из старого языка, отдает торжественностью (особенно в форме множественного числа «варэварэ»), в разговорной речи не употребляется вовсе, только в письменной. Так известнейший сборник научно-популярных рассказов Айзека Азимова «Я, робот» по-японски именуется «Варэ ва роботто».

Сё:сэй (букв. «маленькая, ничтожная жизнь») - употребляется исключительно в письменной речи, притом очень пожилыми мужчинами. Подчеркивает особое почтение к собеседнику за счет самоуничижения. На данный момент уже считается устаревшим.

Котира (букв. «здесь, у нас», «эта сторона») – употребляется в качестве местоимения первого лица в

ситуации речи по телефону, когда сразу нельзя понять, кто именно находится на том конце провода.

Как правило, уже этих примеров оказывается вполне достаточно, чтобы можно было сформулировать принципиальное отличие личных местоимений в японском и русском языках. Наше «я» используется собственно лишь для указания на говорящего, в то время как роль японских местоимений заключается не столько в указании, сколько в определении положения говорящего по отношению к собеседнику в процессе коммуникации. Соответственно, в разных ситуациях общения будут употребляться и разные местоимения. Если в разговоре со сверстниками допустимо употребление «орэ» притом не только мужчинами, но иногда даже и женщинами, то при обращении к старшим это уже категорически недопустимо.

Чтобы это было студентам понятнее, на занятиях по аудированию им предлагается прослушать следующий диалог.

黒川先生：みなさん。こちらは、赤木ケント君。
赤木君のお父さんは、日本人。お母さんはイギリス人です。赤木君は赤木さんのいところです。

(applause)

ケント：おれは・・・

黒川先生：(Ahem) ぼくは・・・

ケント：ぼくは赤木ケントです。よろしくおねがいします。[4, диалог 3]

Ошибка говорящего заключалась в использовании им в формальной ситуации представления неформального местоимения «орэ». И вот для того, чтобы подобные казусы не происходили со студентами, только-только приступающими к изучению нового языка, им и предлагается для запоминания нейтральное «ватаси», которое именно потому и рекомендовано для

употребления иностранцам, что исключает такого рода «невежливость».

Тем самым мы все равно возвращаемся к использованию «ватаси» в речи о себе, но зато теперь уже студенты уясняют для себя особую роль японских личных местоимений и понимают, почему их столь много. И это позволяет им в дальнейшем не ставить знак равенства между русским «я» и японским «ватаси».

Добавим несколько соображений относительно местоимений второго и третьего лица. Упомянутое выше местоимение «аната» в современном языке значительно поменяло спектр значений. Если прежде это было вежливое обращение к вышестоящему, то сейчас степень вежливости «аната» значительно снизилась. Использование этого местоимения к примеру учениками в отношении учителя нежелательно. Вместе с тем в речи женщин «аната» - стандартное обращение к мужу (рус. «дорогой»), так что и тут можно неожиданно попасть впросак.

Представляется необходимым с самого начала предостеречь обучающихся от чрезмерного употребления данного местоимения. А при необходимости обратиться к кому-либо, обращаться по фамилии. Например:

これは山田さんのかさですか。

вместо 山田さん、これはあなたのかさですか。

Что же касается местоимений третьего лица «анохито» и «аноката», то это, по сути, сочетание указательных местоимений и имен существительных «хито» («человек») и «ката» («господин»). Если к моменту объяснения темы «личные местоимения» уже была рассмотрена тема «указательные местоимения», то студенты могут самостоятельно образовать такие сочетания, как «конохито», «коноката» и «сонохито», «соноката». Возможно, не лишено смысла было бы и введение на

данном этапе двух местоимений третьего лица «карэ» («он») и «канодзё» («она»).

Остается пояснить обучающимся вторую особенность японских личных местоимений. Рассказать, почему при таком разнообразии местоимения употребляются столь редко. Этот момент также проще всего пояснить на примере местоимений первого лица.

Уже из сказанного выше понятно, что, определившись один раз с тем, на какую позицию поставить себя в той или иной коммуникативной ситуации, подтверждать эту позицию буквально в каждой последующей фразе будет совершенно избыточным. Также тут можно заострить внимание обучающихся на тематической частице «ва». Полезно постепенно приучать их к мысли, что «ва» не есть обязательное оформление подлежащего, как то может им поначалу показаться, «ва» является показателем темы. «Ва» указывает, о чем далее пойдет речь. Иногда можно даже в учебных целях перевести «ва» на русский язык словосочетанием «что касается».

Рассмотрим краткий рассказ о себе:

僕は赤木ケントです。18歳です。イギリスから来ました。

Что касается вашего покорного слуги, то его зовут Акаги Кэнтю. 18 лет. Приехал из Англии.

Тема выставляется один раз, после чего начинается высказывание по теме. Если ставить тему каждый раз, получим следующее: «Что касается вашего покорного слуги, то его зовут Акаги Кэнтю. Что касается вашего покорного слуги, то ему 18 лет. Что касается вашего покорного слуги (!!!), то он приехал из Англии». Абсурдность подобного становится сразу понятна студентам и в дальнейшем данный вопрос более не возникает.

К сожалению, зачастую увлечение русскоговорящих студентов употреблением «ватаси ва» при устном переводе проистекает из того, что произнесение этой (зачастую ненужной) информации дает им дополнительное время поразмыслить о том, что они будут говорить дальше. Тут личное местоимение первого лица выступает в роли своеобразного «слова-паразита». Подобное следует сразу же пресекать, хотя это не так-то просто.

Подводя итог вышесказанному, необходимо сказать, что уже на первом курсе важно объяснить студентам, что

- 1) роль японских личных местоимений состоит в том, чтобы определить статус участников коммуникации;
- 2) в каждой новой ситуации общения статус говорящего может изменяться, соответственно изменяется и местоимение;
- 3) один раз определив статус в конкретной ситуации, говорящий не станет заявлять этот статус снова и снова без особой на то необходимости.

Литература

1. Рябкин А.Г., Лобачев Л.А., Паюсов П.Г., Стрижак Л.А., Янушевский В.А. Учебник японского языка (для начинающих). Под ред. И.В. Головнина. –М.: Высшая школа, 1971.
2. Нечаева Л.Т. Японский язык для начинающих. Часть 1. М.: Московский лицей, 2008.
3. みんなの日本語初級 I 第 2 版 翻訳・文法解説 ロシア語版 (新版) 東京: スリーエーネットワーク、2014
4. Электронный ресурс: JapanesePod101 Newbie S5 Curriculum
5. <https://www.japanesepod101.com/japanesepod101-newbie-s5-curriculum/>

Понятие 自然な日本語 в японской лингводидактике

В процессе овладения иностранным языком учащиеся нередко сталкиваются с недопониманием со стороны носителей, несмотря на сформированность основных лексических и грамматических навыков, необходимых для выражения собственных мыслей. От носителей, в свою очередь, часто можно услышать, что та или иная фраза «звучит неестественно». Японский язык не является исключением. В процессе повседневного общения с носителями японского языка, наверное, можно было услышать от них такие выражения, как 「自然な言い方」 *сидзэнна ииката* «уместное выражение», 「不自然に聞こえる」 *фусидзэн-ни кикозу* «звучит неестественно» и т.д.

Как известно, естественность речи на иностранном языке зависит складывается из многих аспектов: это и корректное произношение в соответствии со всеми фонетическими нормами иностранного языка, и уместное использование лексических единиц, и соблюдение норм этикета. В наших дальнейших исследованиях мы планируем сфокусироваться на формировании грамматических навыков, так как в японском языке так же, как и в других, грамматические категории, наряду с лексикой, отражают особенности мышления носителей языка.

Мы считаем, что студентам языкового вуза, изучающим японский язык в качестве первого и основного иностранного языка, необходимо осваивать нюансы коммуникации на японском языке в полной мере. Мы согласны с мнением Стрижак У.П. о том, что «для того,

чтобы понять, какая грамматическая конструкция наиболее адекватна текущему речевому моменту, необходимо учить студентов анализировать, каким образом носитель языка осуществляет выбор грамматической конструкции в момент речи в конкретной коммуникативной ситуации» [2]. На наш взгляд, недостаточно просто освоить грамматику и лексику, если речь студентов звучит для носителей неестественно и режет слух. Коммуникация осуществляется успешно только в том случае, когда представители различных лингвокультур «корректно используют язык общения с учетом не только ситуативного контекста и традиционных формул речевого поведения, но и ментальных, культурных, психологических и других особенностей собеседника» [1].

В рамках данного исследования мы решили выяснить следующее: существует ли такое понятие как 自然な日本語 *сидзэн-на нихонго* «естественный японский язык» в академической литературе на японском языке, как оно трактуется, а также, какие особенности языка в него включаются.

В ходе анализа работ на эту тему мы обнаружили, что понятие 自然な日本語 *сидзэн-на нихонго* «естественный японский язык» имеет эквивалент в английском языке: в ряде работ оно представлено термином «Natural Japanese».

Обратимся к работам японских исследователей. Икэгами Ё., являющийся ведущим специалистом в изучении японского языка с точки зрения лингвокогнитивного подхода, рассуждая над понятием 自然な日本語 *сидзэн-на нихонго* «естественный японский язык», предлагает рассмотреть толкование англоязычных вариантов терминов 自然な *сидзэн-на* «естественный» и 不自然な *фусидзэн-на* «неестественный». В качестве аналогов понятия 自然な *сидзэн-на* он предлагает слова

«natural» и «idiomatic». Слово «natural» трактуется как «нормальный и такой, какой ожидается в конкретной ситуации», слово «idiomatic» – как «типичный для свободного владения своим собственным языком». Вариантом понятия 不自然な *фусидзэн-на* является слово «stilted», имеющее значение «формальный и натянутый» [5]. Другая японская исследовательница, Мория М., предлагает под 自然な日本語 *сидзэн-на нихонго* понимать такую речь на японском языке, которая не вызывает чувства дискомфорта у носителей [8]. Также в работах японских учёных встречается формулировка 日本語らしい日本語 *нихонго расий нихонго* «японский, похожий на японский», под которой понимается такой язык, каким он «должен быть» с точки зрения носителей.

Таким образом, учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что в качестве характеристик понятия 自然な日本語 *сидзэн-на нихонго* «естественный японский язык» можно перечислить:

- ◆ ситуативная уместность и естественная ожидаемость употребления;
- ◆ характерность и репрезентативность для речи носителей языка;
- ◆ непринуждённость и естественность звучания;
- ◆ адекватность и сообразность языку носителей.

Следует отметить, что русскоязычный вариант термина остаётся под вопросом, так как подобная терминология пока не была встречена нами в научной литературе на русском языке. В связи с этим мы считаем необходимым разработать русскоязычный термин для последующего использования. Мы считаем возможным на основе выявленных характеристик предложить термин «естественная речь» или «адекватный язык», где под естественностью или адекватностью будет пониматься

соответствие речи на японском языке вышеперечисленным критериям.

японский язык	английск. язык	русский язык
自然な日本語 <i>сидзэн-на нихонго</i> 日本語らしい日本語 <i>нихонго расий нихонго</i>	Natural Japanese	естественная речь адекватный язык
不自然な日本語 <i>фусидзэн-на нихонго</i> 日本語らしくない日本語 <i>нихонго расикунай нихонго</i>	Unnatural Japanese	неестественная речь неадекватный язык

Но какие языковые особенности обуславливают данную «естественность» и «адекватность» японского языка? Мы предполагаем, что языковые особенности межкультурной коммуникации носителей японского языка следует объяснять, изучая их когнитивную природу. Таким образом, наиболее верным подходом к определению естественности речи на японском языке, с нашей точки зрения, будет являться когнитивный подход. В данной статье мы представим несколько ментальных особенностей представителей японской лингвокультуры и проиллюстрируем конкретными примерами отражение этих особенностей в языке.

Одной из таких особенностей является разность ролей говорящего и слушающего в японском и других языках. Японский часто называют невнятным и неопределённым, двусмысленным. Американский исследователь Хайндс Дж. объясняет это разными ролями говорящего и слушающего (или, иначе, писателя и читателя) в японском и в европейских языках. Хайндс Дж. одним из первых ввёл такие понятия как ответственность говорящего и

ответственность слушающего (speaker's and listener's responsibility) в отношении японского языка [3].

Западные языки считаются языками, в котором ответственность лежит на говорящем («speaker responsible» language). Это значит, что говорящий ответственен за создание чётких и хорошо организованных предложений и передачи своих мыслей слушающему в максимально доступном виде. Японский язык, напротив, считается языком, в котором ответственность лежит на слушающем («listener responsible» language). В японском слушающий ответственен за понимание того, что хочет донести говорящий. Участники диалога на японском языке обмениваются «незаконченными» репликами, так как говорящий доверяет слушающему распознавание его намерений. Такое распределение ролей распространяется не только на устную коммуникацию, но и на письменные тексты, например, на художественную литературу – автор художественного произведения на японском языке доверяет читателям декодирование своих намерений.

Одним из наиболее ярких вариантов отражения данной особенности в языке является опущение подлежащего в предложении. Многие исследователи, в том числе Мория М., отмечают, что носители японского языка считают неестественным чёткое обозначение субъекта или местоимений в предложении. Она подчёркивает, что одно из средств придания естественности речи на японском языке – это именно опущение подлежащих [8].

В своей работе Икута Романович Э., исследовательница, являющаяся носителем японского языка, отмечает, что по возвращении в Японию после долгого пребывания за границей, она, со слов коллег, начинает говорить по-японски неестественно и «как робот». Она пришла к выводу, что причина этой неестественности заключалась в том, что в речи на японском языке она начинала чётко

обозначать в предложениях подлежащее и произносить местоимения. Употребление таких полных предложений звучит «не по-японски», «на английский манер», так как в естественной речи на японском языке подлежащее обычно опускается, как в письменной, так и в устной коммуникации [4]. В результате опущения подлежащего японская коммуникация представляет собой в меньшей степени обмен вербальной информацией, в большей степени – обмен контекстуальной информацией, что признается характерной чертой японской лингвокультуры.

Японский исследователь Такэхару С. пишет о том, что опущение членов предложения в японском доходит до использования максимально коротких предложений, состоящих из одного слова, в которых опускаются и подлежащее, и сказуемое. Конечно же, японский не является единственным языком, где возможно использование односложных предложений. Однако он подчёркивает, что во многих других языках использование односложных предложений в повседневной коммуникации считается чертой «детской» или же очень фамильярной речи, а их использование считается допустимым в очень ограниченном количестве ситуаций. У носителей же японского языка в повседневной коммуникации гораздо больше возможностей использования подобных предложений из одного слова [7].

японский язык	дословный перевод	литературный перевод
А : どこ? <i>доко?</i>	Куда?	Куда ты идёшь?
В : エビス亭。 <i>эбису тэй.</i>	«Эбису-тэй».	Я иду в «Эбису-тэй».
А : また? <i>мата?</i>	Опять?	Опять ты идёшь туда?

В : 久しぶりだ ! <i>хисасибури да!</i>	Давно уже!	Я уже давно там не был!
--------------------------------------	------------	----------------------------

Другая особенность мышления носителей японского языка – иные принципы построения высказывания и вербализации ситуации носителями японского языка.

Икэгами Ё. утверждает, что носители японского и английского языка воспринимают одни и те же ситуации разным образом.

Носитель японского языка помещает себя внутрь ситуации, высказываясь субъективно, то есть рассматривая себя как часть ситуации. По этой же причине слушатель в японском языке ожидает таких же субъективно сконструированных утверждений от говорящего. В западных языках, в том числе в английском, напротив, наблюдается предпочтительное использование объективных высказываний. Это явное различие в когнитивных процессах также имеет отношение к разным ролям говорящего и слушающего.

Например, в работе китайского исследователя мы встретили следующую схему. Она наглядно изображает два разных варианта интерпретации одной и той же ситуации. В исследовании отмечается, что носители японского строят свои высказывания в соответствии со 2-ой схемой, то есть более субъективно, в то время как носители китайского языка – в соответствии с 1-ой схемой, то есть более объективно. Носителей западных языков также можно отнести к 1-ой группе [9].

Схема 1
より客観的
«более
объективно»

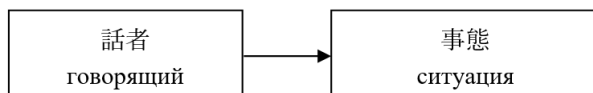
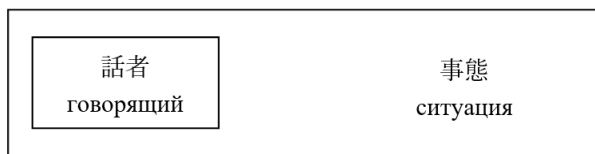


Схема 2
 より主観的
 «более
 субъективно»



Другой пример является в некотором роде «классическим», так как часто приводится для иллюстрации субъективности восприятия в японском языке – первое предложение из романа Кавабата Я. «Снежная страна».

Оригинальное предложение на японском языке	国境の長いトンネルと抜けると雪国であった。
Литературный перевод на русский язык	Поезд проехал длинный туннель на границе двух провинций <...> Отсюда начиналась снежная страна.
Литературный перевод на английский язык	The train came out of the long tunnel into the snow country.

В оригинальном предложении нет упоминания поезда, тогда как в английском варианте перевода «поезд» выступает в качестве подлежащего. В тексте оригинального произведения впоследствии (спустя несколько предложений) упоминается тот факт, что герой находится в поезде. Однако автор подразумевает, что читатели могут спроецировать эту ситуацию на себя, представить себя на месте главного героя и понять, что главный герой находится в поезде и смотрит из окна поезда, пока тот проезжает через туннель.

Икэгами Ё. объясняет причину, по которой в предложении не обозначено подлежащее, следующим образом – он предлагает читателю представить себя в поезде, глядящим в окно и как бы докладывающим о том,

что он видит, воспринимает напрямую. С точки зрения носителя японского языка, поезд, в котором он едет, является частью его самого. Действующее лицо в такой ситуации не видит сам поезд целиком, то есть поезд не является объектом его восприятия. Это и есть пример субъективного описания ситуации.

С точки зрения носителя английского языка, читатель будет смотреть на ту же самую ситуацию извне, как бы снаружи глядя на поезд и на пассажира в нём.

Субъективность в японском языке подразумевает выражение точки зрения и позиции говорящего относительно окружающих предметов и/или людей. Таким образом, данная особенность также ярко выражается в употреблении глаголов направленности действия. По словам японской исследовательницы Оцука Д., правильное выражение в речи на японском языке точки зрения говорящего, а также обозначение направленности действия является одним из признаков «адекватной» речи. Она также говорит о том, что высказывания, в которых не отражается точка зрения говорящего, звучат по-японски неестественно [6].

Она рассматривает и анализирует примеры выражений, употребляемых студентами, изучающими японский язык. Слушая их, она часто сталкивается с тем, что теряет нить разговора и приходит в замешательство при толковании некоторых выражений, хоть и понимает по большей части то, что они хотят сказать.

Например, услышав предложение 母がお金を送りました *хаха-га о-канэ-о окуримасита* «мама отправила деньги» она в первую очередь полагает, что деньги были отправлены какому-то 3-ему лицу, но на самом деле оказывается, что деньги были присланы самому говорящему. Она подчёркивает, что высказывание типа 母

が (私に) お金を送りました *хаха-га ватаси-ни о-канэ-о окуримасита* «мама отправила (мне) деньги» звучит «слишком объективно и потому неестественно» для носителя японского языка, и создаёт ощущение отстранённости, будто действие матери не имело отношения к говорящему. В таком высказывании не отражено, в какой позиции находится говорящий, и какое отношение к нему имеет совершенное действие. По словам автора, в такой ситуации следовало бы употребить форму *送ってくれました* *окуттэ курэмасита*, и тогда, даже без употребления местоимения *私に* *ватаси-ни* стала бы понятной и направленность совершаемого действия, и даже чувство благодарности говорящего за совершенное действие [6]. Таким образом, неестественно для японского слушающего звучат те предложения, в которых не отображена позиция говорящего.

Другой пример, приведённый автором, сопровождается следующей иллюстрацией:



Ситуацию на картинке можно объективно описать как *男の人が席を譲る* *отоко-но хито-га сэки-о юдзуру* «мужчина уступает место»

Однако возможны и три других варианта описания этой ситуации:

- 1) 男の人が席を譲ってあげる *отоко-но хито-га сэки-о юдзуттэ агэру*
- 2) 女の人が席を譲ってもらう *онна-но хито-га сэки-о юдзуттэ морау*
- 3) 男の人が席を譲ってくれる *отоко-но хито-га сэки-о юдзуттэ курэру*

Первый из трёх вариантов описывает ситуацию с точки зрения мужчины, а два других – с точки зрения женщины. При этом каждый из трёх вариантов включает в себя оценочное суждение говорящего, то есть подчёркивает, что мужчина оказал любезность женщине. Автор подчёркивает, что носитель японского языка при описании подобной ситуации выбрал бы именно один из трёх вариантов с использованием глаголов направленности действия, встав таким образом либо на место лица, совершающего действие, либо лица, в направлении которого совершается действие [6].

Конечно, примерами, рассмотренными в данной статье, не ограничиваются все когнитивные особенности носителей японского языка, а также их отражение в языке.

Мы видим смысл в продолжении исследования, так как понятие «естественности» представляет ценность для дальнейшего применения в методике обучения японскому языку. В настоящий момент можно сказать, что у иностранцев не хватает знаний о культурных аспектах коммуникации на японском языке, а также о том, как носители японского языка воспринимают и вербализуют определённые ситуации. В процессе преподавания японского языка можно наблюдать расхождение между тем, чему учат студентов, и тем, как японцы общаются на самом деле. Многие учебники не предоставляют информации об особенностях естественной коммуникации на японском, не объясняют когнитивных процессов,

объясняющих особенности коммуникации на японском языке.

Таким образом, основной задачей нашего дальнейшего исследования нам видится разработка и обоснование технологии объяснения студентам различий в когнитивных процессах носителей русского и японского языка с целью минимизации интерференции и формирования навыков естественной речи на японском языке.

Литература

1. Григоренко С.Е., Сагалаева И.В. Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку. / Педагогическое образование в России – Екатеринбург, 2014 г. – №8 – с. 261-265
2. Стрижак У.П. Лингвокогнитивный подход к обучению японскому языку: грамматическая конструкция страдательного залога как отражение японского мировосприятия / Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания – Москва, 2015 г. – №13 – с. 147
3. Hinds J. Reader versus writer responsibility: A new typology / Writing across languages: Analysis of L2 text. – 1987
4. Ikuta Romanowich E. Developing natural Japanese: communication styles and situational construal. – California State University, 2013
5. 池上嘉彦、「〈認知言語学〉から〈日本語らしい日本語〉へ向けて」『自然な日本語を教えるために—認知言語学をふまえて』株式会社ひつじ書房、2009
6. 大塚 純子、「中上級日本語学習者の視点表現の発達について：立場志向文を中心に」お茶の水女子大学、1995
7. 竹治 進、「日本語を母語とする学生のための日本語論」立命館大学、2009
8. 守屋三千代、「日本語教育の場に現れた認知言語学の世界」『自然な日本語を教えるために—認知言語学をふまえて』株式会社ひつじ書房、2009
9. 趙 華敏、「日本語と中国語の「事態把握」について—授受表現の使用及び対訳を例に」北京大学

И.В. Гордеева

**Отработка навыков вежливой речи
на занятиях по деловому японскому языку**

В Высшей школе экономики восточные языки изучаются по трем программам: мировая экономика, международные отношения и востоковедение. Студенты получают как фундаментальную, так и прикладную подготовку в области работы со странами и регионами Востока, что в дальнейшем открывает для них широкие карьерные возможности.

На факультете мировой экономики и мировой политики курс иностранного языка носит профессионально-направленный и коммуникативно-ориентированный характер, преследует цель снабдить наших выпускников необходимым уровнем языковой подготовки, позволяющим эффективно справляться с поставленными перед ними служебными задачами, работать и жить за рубежом, успешно осуществлять профессиональное общение с иностранными партнерами [1, 169].

Такие задачи требуют введения, помимо изучения общелитературного языка, специальных аспектов по конкретным направлениям будущей деятельности выпускника. Одним из таких аспектов является курс делового японского языка, который студенты, в зависимости от направления подготовки, проходят с начала или с середины третьего курса.

В рамках данной дисциплины студенты изучают социально-экономическую терминологию, специальные тексты профессиональной направленности, статьи из японских газет и Интернета. Вторая основная задача - подготовка студентов к работе в специфической японской

профессиональной среде, изучение конкретных ситуаций и делового этикета в Японии. Здесь неотъемлемой частью учебного процесса становится углубленное изучение кэйго - вежливой речи.

Основной учебник, по которому мы занимаемся, это "Бидзинэсуман моногатари" («Повесть о бизнесмене»), повествующий об иностранце, поступившем на работу в японскую торговую компанию. Учебник построен в форме диалога иностранца Ро, прибывшего из Юго-Восточной Азии, с работодателем, сотрудниками своей фирмы и фирм-партнеров. Обыгрываются различные ситуации внутри фирмы (сянай) и за ее пределами (сягай). В диалогах широко используется вежливая лексика (кэйго), что является характерной особенностью японской бизнес среды.

В предисловии к учебнику сказано: 日本のビジネスは「敬語に始まり敬語に終わる」とも言われます。[3, 1] «Можно сказать, что японский бизнес с кэйго начинается и кэйго заканчивается». И это, действительно, так. Невозможно представить себе японскую фирму без кэйго. Это та естественная среда, где яснее всего проявляется необходимость хорошего знания вежливой речи. Учебник составлен таким образом, чтобы кэйго стал неотъемлемым элементом каждодневного общения и работы в японской фирме.

Конечно, кэйго используется не только в сфере бизнеса, но именно на занятиях по бизнес-японскому студенты, которые до этого весьма неохотно заучивали фразы и вежливую лексику, начинают, наконец, понимать для чего это нужно. Научившись правильно использовать вежливую лексику в рамках курса «Деловой японский язык», студенты в дальнейшем смогут воспользоваться полученными навыками в повседневной жизни, например, при поездках в транспорте, сфере услуг, общении с

японцами старшего возраста и т.д.

Как правило, на занятиях по базовому японскому языку кэйго дается лишь ознакомительно, много времени этой важной части японского языка не уделяется. Студенты заучивают фразы и конструкции, но без постоянной практики очень быстро их забывают. К началу курса бизнес-японского они практически ничего не помнят.

На первых занятиях мы повторяем грамматику и лексику, необходимую для прохождения курса. Вспоминаем разницу между сонкэйго и кэндзё:го. Студенты понимают, что они ознакомились лишь с малой частью из огромного множества вежливых оборотов. В конце учебника есть таблица с конвертацией обычных слов в кэндзё:го и сонкэйго. Она в три раза превосходит тот основной набор, что изучался на занятиях базового японского языка. Приведу лишь ее часть: [3, 220]

伺う／うけたまわる／ 拝聴する	聞く	お聞きになる／聞かれる
伺う／お訪ねする／お じゃまする／あがる／ 参上する	訪ねる	ご訪問なさる／ご訪問に なる／お越しになる
伺う／お尋ねする／お 聞きする	尋ねる	お尋ねになる／お聞きに なる
存じている／ 存じ上げる	知っている	ご存じでいらっしゃる／ ご存じ
存じる／存ずる	思う	お思いにる／思われる／ おぼしめす

Из этой таблицы видно, с каким объемом специальной лексики придется работать. К некоторым словам есть сразу несколько эквивалентов, что сильно отличается от того, что студенты учили до этого. В процессе дальнейшего обучения студенты обязательно сталкиваются со всеми

оборотами из данной таблицы и отрабатывают их с помощью упражнений и ролл-плея.

Также в конце учебника содержится очень полезный справочный материал на тему использования вежливых префиксов **о** и **го**. Очень часто у студентов в голове путаница по этому вопросу.

■形容詞

☆つけられるもの

お高い お安い お美しい おやさしい お暑い お寒い
お忙しい お寂しい おいたわしい お若い お強い お弱い
お眠い お早い お珍しい お堅い おなつかしい お小さい
(「幼い」の意味)

☆つけられないもの

細かい やわらかい すばらしい 恋しい 大きい 楽しい

■なに名刺

☆つけられるもの

お静か お元気 ご立派 ご活発

☆つけられないもの

有名 同じ いろいろ

■名刺

☆つけられるもの

お顔 お体 お着物 お車 お風邪 お札 お礼 お直し
お荷物 お天気 お花 お考え お電話 ご本 ご意見
お楽しみ

☆つけられないもの

太陽 雲 川 雨 木 犬 猫 台風 洪水 学校 電車
会社 駅 病院 頭痛 赤 青 白

[2, 222]

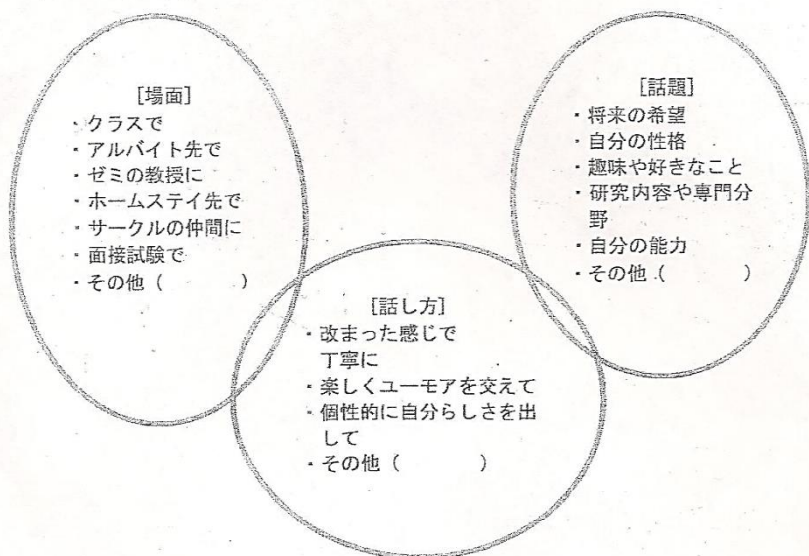
Даются конкретные примеры к каким частям речи какая частица присоединяется, а с какими словами не используется.

После вводных уроков мы приступаем уже к задаче научиться правильно использовать кэйго в конкретных ситуациях.

Учебник Бидзинесман моногатари делится на несколько тем: айсацу; визиты; телефонные разговоры; внутренняя и внешняя деловая переписка; деловые переговоры; командировки и др. Вначале, мы отрабатываем лексику, которая уже в какой-то степени знакома студентам. По мере продвижения к концу учебника темы усложняются, и лексики становится все больше.

На занятиях по теме айсацу студенты прежде всего знакомятся с тем, как подготовить формальное дзико сё:кай (представление себя). Прочитав диалог о первом дне Ро на работе, они должны выучить приветствие, а затем сделать себе подобную заготовку, заменив в диалоге информацию. Они вспоминают или заново узнают такие фразы как: ～と申します, 参りました, よろしく願いいたします, よろしくご指導下さい и т.д. Для отработки лексики студентам дается задание подготовить несколько вариантов дзико сё:кай, используя разные варианты вежливых фраз для разных случаев. Предлагается воспользоваться данной схемой:

今までにどんな場面で自己紹介をしましたか。そのときの話題や話し方を思い出してみましょう。



『日本語上級話者への道』p10

[4, 10]

Затем Ро вместе с начальником отправляется в другие отделы и снова повторяет свое приветствие. Еще несколько новых сотрудников также представляют себя. Эти примеры можно использовать при подготовке заданий. Отрабатываются фразы ご紹介いたします, お忙しいところ申し訳ございません и др.

Сразу же возникает необходимость в введении не только грамматики и выражений, но и специальных слов для вежливой речи, которые заменяют слова, используемые в обычных ситуациях — отрабатываем лексику для обозначения времени: 本日, のちほど, эквиваленты вопросительных слов いかがいたしましょうか.

・ 今日 (きょう)	→	本日 (ほんじつ)
・ 昨日 (きのう)	→	昨日 (さくじつ)
・ 一昨日 (おととい)	→	一昨日 (いっさくじつ)
・ 明日 (あした)	→	明日 (みょうにち)
・ 明後日 (あさって)	→	明後日 (みょうごにち)
・ 今朝 (けさ)	→	今朝 (こんちょう)
・ ゆうべ	→	昨夜 (さくや)
・ 明日の朝	→	明朝 (みょうちょう)

[2, 33]

Здесь нам помогают специально составленные упражнения, задания на перевод с русского языка на японский. Учебник, к сожалению, не содержит упражнений, поэтому преподаватель составляет их сам или добавляет из других учебников. Вот пример упражнения, которое можно использовать для отработки конструкции *с*させていただきます。(С Вашего позволения ...)

1. ~させていただきますを使って、自分の文を書いて下さい。

(例文)

- ・ 申し訳ありませんが、明日休ませて頂きたいのですが。
- ・ この件に関しましては、私の方からご連絡させていただきます。

1) _____

2) _____

Во время следующей темы – визиты, возникает необходимость в вежливой лексике, обозначающей себя, свою фирму и своих сослуживцев с одной стороны, и партнеров – с другой.

☆仕事の中で呼ぶ時の呼び方

- ・自分のことは…

○…私は（わたし、わたくし）

×…おれ、ぼく、あたし等

- ・社内では…

○…課長、部長、社長、（姓）課長、（姓）部長、
（先輩には）（姓）さん、（男性の後輩には）（姓）君、
等

×…（姓）課長さん、（姓）部長さん、

- ・社外の人と話す時には…

他社の人のことは→（姓）さん、（姓）課長、
～課長の（姓）様、等

自社の者のことは→（姓）、課長の（姓）、私ども
の課長の（姓）、当社の（姓）

自社のことは→ 当社、我が社、手前ども、弊社、
当店、当支店、当行、当工場

相手の会社は→そちら様、こちら様（相手の会社内
で）、社名さん、御社、貴社、貴行、
貴支店、貴工場

[2, 26]

Отрабатывается лексика приветствия при появлении на фирме партнера お待ちしておりました、お入りください、ご案内いたします； лексика ведения деловых переговоров. Обязательно вспоминаем про ути и сото, сонкэйго и кэндзё:го.

御社と共同開発している製品の件ですが…（что касается товара, который мы разрабатываем совместно с Вашей фирмой...）;

そちらへ伺ってお話申し上げたいと存じますが…（мы бы хотели посетить Вашу фирму и поговорить...）

Одной из самых важных тем в этом разделе является тема обмена визитками. Отрабатываем такие фразы как: 頂戴いたします, 「お名前の方は何とお読みすればよろしい

でしょうか。」、「同とお呼びすればよろしいでしょうか」。 Здесь очень помогает просмотр видеороликов из Интернета. Важно сопровождать вежливую лексику соответствующим стилем поведения, знать бизнес-этикет.

В конце темы отрабатывается заключительное айсацу после окончания переговоров:

そろそろおいとましましょう、今後ともどうぞよろしく願いたします、失礼いたします。

Следующая крупная тема – телефонные переговоры. Поскольку собеседник не видит вас, использование вежливых оборотов приобретает особое значение. Они заменяют жесты и выражение лица. От того, как вы будете разговаривать, будет зависеть впечатление от всей вашей фирмы. Нужно знать, как оставить и принять сообщение ご用件を承っておりますが、 как попросить перезвонить お電話下さるようお願いいたしますか、 как уточнить необходимую информацию 確認させていただきます и др.

Для закрепления темы мы используем ролл-плей, аудио материалы. Студентам дается задание, которое они должны подготовить, а затем выйти к доске и обыграть. Остальные студенты также участвуют в сценке, в качестве, например, рядовых сотрудников фирмы. После этого студенты прослушивают аудиозапись с похожей ситуацией. Можно дополнительно использовать и другие учебники, например, "Бидзинэсу-но тамэ-но нихонго" ("Японский для бизнеса"), к которому имеются аудио материалы и готовые сценарии ролл-плея [5].

Данный курс включает и тему деловой переписки. Будущие выпускники должны освоить самые основные навыки: 1) написание приглашения на мероприятие; 2) написание просьбы (например, предоставить рекомендацию) 突然メールでご連絡いたします失礼をお許してください。〇〇会社の〇〇〇と申します。 ... и в

конец ご検討いただければ幸いです; 3) Написание благодарственного письма. Затем, следуя готовому шаблону, можно составлять и другие письма.

Несмотря на то, что в последнее время очень часто вместо официальных писем используется электронная почта (в которой также соблюдаются правила вежливой речи), многие официальные документы в Японии до сих пор составляются в печатном виде. При написании писем нужно строго следовать правилам, соблюдать установленную форму и порядок слов.

«Помимо обязательного использования в письмах клише – готовых языковых формул, считающихся соответствующими определенной ситуации, – обязательным является дифференциация лексики для обозначения лиц, организаций и действий, относящихся к адресату. «Вежливыми эквивалентами» на письме заменяются многочисленные средства невербальной коммуникации (угол поклона, выражение лица и т.п.), выражающие степень почтения к собеседнику. Письмо на японском языке всегда имеет чёткую схему: 1. вступительная часть; 2. основная, деловая часть; 3. заключительная часть» [6, 89-90].

Вначале это может показаться невыполнимой задачей, однако, как только студенты понимают, что от них требуется, где взять шаблоны, задача значительно облегчается.

В конце данного курса мы проходим, как написать резюме и как вести себя на собеседовании. Это та информация, которая может пригодиться выпускникам в ближайшем будущем, если они собираются устраиваться на работу в Японии или на японские фирмы. Шаблоны есть в конце учебника. На эту тему можно найти большое количество роликов в Интернете. Кроме того, на наших занятиях мы затрагиваем такие темы, как внутренняя и

внешняя корреспонденция с целью, например, получения или уточнения информации, что также можно отнести к теме «просьбы» и др.

Знание и уважение японских традиций ведения бизнеса, правильное использование кэйго поможет установить доброжелательные деловые отношения и повысить уровень сотрудничества, избежать недоразумений не только в сфере бизнеса, но и в других ситуациях. Наличие готовых навыков дзико сё:кай, знание специальных фраз для общения по телефону, написания писем поможет быстро адаптироваться в незнакомой обстановке, заслужить уважение начальства и сослуживцев, продвинуться по служебной лестнице.

Литература

1. Корчагина Т.И. Обучение японскому языку студентов экономического вуза. – Япония 2011. Ежегодник, М.: «АИРО-XXI», 2011.
2. Бидзинэсуман моногатари. Повесть о бизнесмене. Центр языка и культуры. Отдел бизнеса. – Токио: Бондзинся, 1996.
3. 新ビジネスマン物語. –東京: 新宿日本語学校、2008.
4. 荻原稚佳子・増田眞佐子・斎藤眞理子・伊藤とく美. 日本語上級話者への道. –3A Corporation, 2005
5. Ёнэда Р, Фудзии К., Сигэно М., Икэда Х. Бидзинесу-но тамэ-но нихонго. Getting Down to Business: Japanese for Business People. –Токио: 3A Corporation, 1998.
6. Гуревич Т.М. Японский язык. Стратегия и тактика делового общения. – М.: Издательство ВКН, 2016.

Т.М. Гуревич, Н.Н. Изотова

**К выходу нового учебного пособия по
лингвокультурологии**

*Тайна национальности каждого народа заключается
не в его одежде и кухне, а в его манере понимать вещи.
В.Г. Белинский*

Как известно, весной 2017 года на встрече лидеров России и Японии объявили, что в 2018 году наши страны проведут перекрестный Год культуры [1]. Помимо культурной повестки дня перекрестный год должен включать очень широкий формат общения и насыщенный спектр мероприятий, в том числе в сфере экономики и здравоохранения в течение целого года.

Задачи перекрестного года определили направление нового учебного пособия по японской лингвокультурологии. Пособие подготовлено в стилистике вышедших ранее пособий по этому аспекту обучения, о которых мы уже говорили на наших конференциях [2,3] Поэтому мы не будем вновь обосновывать целесообразность лингвокультурологического направления в преподавании иностранного языка с целью выработки у учащихся социокультурной компетенции, подразумевающей обучение культуре дискусивно-полемиической речи с учетом японской национальной специфики и приобретению навыков и умений, которые позволяют использовать в иноязычной речи фоновые знания. К фоновым знаниям мы относим и такой еще сравнительно малоисследованный параметр как отражение в языке моментов, связанных с особенностями национального характера и менталитета.

В наши аудитории пришло поколение рубежа веков, которое является свидетелем активного взаимодействия и даже взаимопроникновения культур. Сближение разных культур и их до определенной степени унификация в рамках массовой культуры постиндустриального общества является объективным процессом, обусловленным множеством причин экономического и геополитического характера. Однако задумываемся ли мы о том, что для нас стоит за самим словом культура, являющимся ключевым понятием в нашем разговоре? Ученые классифицируют понятие культуры той или иной страны по самым различным – социологическим, историческим, нормативным, психологическим – и другим основаниям.

В контексте рассматриваемых нами вопросов уместно воспользоваться определением, предлагаемым С.Г. Тер-Минасовой, рассматривающей культуру как «совокупность результатов деятельности человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни» [8.16].

Изучающие китайский или японский язык замечают, насколько уже изначально разнятся и этимология, и, в достаточной мере, восприятие слова 文化 и culture, которым оно переводится на европейские языки. Слово «культура» во многих европейских языках, в том числе и в русском, восходит к латинским («cultio» и «culte»), которые означали возделывание и обработку сельскохозяйственных земельных участков. Вплоть до конца XVII в. понятие «культура» – как результат деятельности людей – противопоставлялось латинскому понятию «натура» – как следствию действия природных сил.

Японское слово 文化 имеет китайское происхождение: в этимологии первого иероглифа 文 присутствует значение

«рисунок, письменность, украшение», второй – 化 имеет значение «изменение, превращение, колдовство». Таким образом, пусть даже в той же степени, как у нас культура ассоциируется с «возделыванием», в глубинах сознания носителя японского языка 文化 ассоциируется с «письменами», «красотой» и «превращением». Возможно именно для того, чтобы японцы почувствовали различие в нюансах восприятия, в японских толковых словарях, при толковании значения, в котором слово 文化 используется сейчас, обычно приводится слово culture с объяснением его этимологии.

Обратим внимание на то, как на японском языке передаются некоторые сочетания слов, одним из которых в русском языке является слово культура:

行儀作法 – культура поведения;

生活環境の整備 – культура быта;

教養の高い人 или 学識のある人 – культурный /образованный человек;

言葉遣いのたしなみ или 言葉遣いのしつけ

или 言葉の正しい用法 – культура речи;

農産物 – с/х культуры: 麦類 – зерновые культуры, 工業作物 – технические культуры;

食用作物 – продовольственные культуры;

栽培 или 養殖 – культивирование/ разведение/ растений /животных

培養菌 – культуры (о бактериях в пробирке).

Справедливости ради следует отметить, что сейчас можно встретить и 文化的に – в значении «культурно», и 生活文化 – «культура быта», и некоторые другие выражения, являющиеся кальками с европейских языков.

Ученые уже давно пришли к выводу, что язык – это пространство смыслов, а не слов, поэтому, когда мы

говорим об овладении иностранным языком, надо четко осознавать, что речь не идет о знакомстве и усвоении незнакомых слов, грамматических правил, новых коммуникативных навыков. Начиная изучать иностранный язык, человек сразу входит в безмерное пространство непривычных смыслов и символов и тут же сталкивается с проблемой межкультурной ситуативной асимметрии.

Не правда ли, что мы сталкиваемся с весьма интересной коллизией уже даже при переводе самого понятия «перекрестный год культуры России и Японии» – 露日文化年.

Необходимо выработать у студентов умение переводить не просто иностранные слова, оформленные согласно грамматике изучаемого языка, но мысли автора переводимого ими текста. Не следует забывать о сходствах и различиях в родной и изучаемой культурах, о том, что реалии – это не только экзотика и специфика, а причиной неудач межкультурной коммуникации и переводческих ошибок очень часто является межкультурная ситуативная асимметрия.

Для налаживания настоящего взаимопонимания между Россией и Японией необходимы общие для участников акта общения знания, касающиеся не только лексико-грамматических особенностей языков, но и культур обеих стран [4].

В Японии обучение межкультурному общению входит в обязательную программу любых курсов японского языка для иностранцев. Однако ориентированность таких курсов на носителей английского языка приводит к тому, что слушателей знакомят с американской адаптацией японского менталитета. Четко структурированный, подчиненный законам логики и риторики английский язык отнюдь не всегда может адекватно передать нюансы японского мироощущения, в котором так много полутонов

и эстетики недосказанности. Недаром в работах японских лингвистов мы так часто встречаем замечания о том, что-то или иное не слово, но понятие (!) не имеет соответствия в английском языке. Тончайшие особенности культуры народа находят свое отражение в языке, каждый язык по-своему отражает мир и человека. Самобытная российская культура, культура страны восточной для Запада и западной для стран Востока, вобрала в себя черты как западных, так и восточных культур. Именно поэтому существует своя специфика овладения русскими лексикой и грамматикой японского языка, а контакт японцев и русских представляется отличным от контактов японцев с представителями других культур.

Похоже, что уже укоренилось представление о Японии как стране «унифицированного» языка и культуры. Над выработкой такого представления последовательно и настойчиво работали идеологи теории «нихондзинрон», филологи и общественные деятели Японии. В действительности константный характер имеет традиционная культура, обращенная к «вечным» ценностям, повседневная же, бытовая культура эволюционирует вместе с изменениями в обществе и характеризуется достаточно большой вариативностью. В жизни нам приходится общаться не с обобщенным японцем, а с конкретным человеком, являющимся представителем не только своего этноса, но одной из его многочисленных групп. Именно поэтому при обучении японскому языку как средству трансляции культуры необходим особый культурологический подход к подбору учебных материалов. Такой подход предполагает рассмотрение языка как элемента той или иной культуры, как носителя культурного знания.

Изучение корреляций между языком и культурой, языком и экстралингвистическими явлениями, постоянно

привлекает внимание как лингвистов, так и преподавателей иностранного языка. Подбирая материалы для нового учебного пособия, мы не только обращали внимание на активную общественно-политическую лексику, но и пытались выявить основные фрагменты социальной жизни, являющиеся предметом эмоциональной оценки и интереса японцев. Анализ материалов прессы, интернет-блогов, словарей и справочников позволил очертить круг тем, вызывающих определенное эмоционально-оценочное отношение японцев.

Особое место занимает идеологизированная лексика, за которой закреплена функция оценки явлений с позиций руководства страны. Например, такие слова и выражения как 返還 о передаче Россией Японии четырех островов Южно-Курильской гряды имеют своей целью идеологическое воздействие. Языковые единицы, отмеченные идеологически-оценочным маркером, используются преимущественно в политическом дискурсе и служат целям пропаганды политических, экономических, культурных программ и концепций.

Объектом внимания лингвокультурологии является, как известно, обширное пространство, охватывающее самые разнообразные вопросы, относящиеся к языку и культуре в их постоянном взаимодействии и взаимосвязи. Эта наука занимается самым широким кругом проблем, которые можно относить и к психолингвистике, и к социолингвистике, и к этнолингвистике.

К перекрестному году культур России и Японии мы попытались составить пособие для средней ступени обучения, исходя из того, что учебник иностранного языка не может быть универсальным. Его содержание всегда определяется целями обучения, которыми могут быть:

- межкультурная коммуникация и адаптация;

- получение информации о культуре, науке и жизни общества;
- изучение языка как научной дисциплины.

Целью наших учащихся не является изучение японского языка как научной дисциплины, поэтому мы сосредоточились на подборе материалов, позволяющих им получить навыки адекватного реагирования на речевой и на поведенческий коды своего японского собеседника.

Круг тем, включенных в новое пособие, касается в основном, вопросов межкультурного общения, знакомит учащихся со спецификой менталитета японцев и русских:

- искусство общения с русскими людьми;
- молодежные обмены;
- японцы в России;
- как преодолеть культурные различия;
- особенности русского национального характера;
- искусство слова.

В пособии много информационного и справочного материала на японском и русском языках, ссылок на интернет-источники. Использование информационных источников в системе обучения осуществляется на основе «принципов систематичности, тематической и коммуникативной направленности» [5, с.180].

Лексико-грамматические упражнения включают следующие группы: вопросно-ответные, ситуативные, репродуктивные (пересказ текста), дискуссионные, композиционные (устное выступление по предложенной теме, презентация), игровые.

В системе упражнений преобладают задания, направленные на совершенствование умения участвовать в дискуссии на основе прочитанного текста, а также управлять ходом диалога с учетом этнокультурной специфики вербального и невербального поведения японцев.

Ниже приводятся образцы некоторых заданий урока 文化の違い乗り越えて «Как преодолеть культурные различия?».

Задание 1.

Переведите на русский язык. Продумайте ответ на вопрос: каким образом культурные различия влияют на коммуникационные процессы.

習慣の違い、文化の違いを理解することは難しいが、その「難しさ」に答えは潜んでいる。解決できない問題はない！理解しようと歩み寄れば、相手も歩み寄ってきてくれると実感している。

国や民族には、それぞれ独自の伝統や風俗・文化や習慣があります。外国からのお客様を接遇する時は、そうした多様性を十分理解していないと、予想外のトラブルが起こったり、お客様に不快な思いをさせてしまうことにもなりかねません。

異文化を理解する、相手の違いを受け入れるためには、私たち一人ひとりが、自分のなかの偏ったものの見方を取り除き、文化の違いを認め、互いにその存在を認め合う「異文化との共生」が重要である。「異文化との共生」が、平和を実現するためのキーワードであるといえよう。

Задание 2.

Переведите на японский язык. Предложите собственное определение понятия «культурный барьер».

Культурные барьеры – это коммуникативные помехи, возникающие вследствие культурных различий отправителя и получателя, незнания национальных обычаев, традиций, норм и этикета общения, системы жизненных ценностей.

Культурные различия проявляются как при вербальном, так и при невербальном общении.

Задание 3.

Переведите и прокомментируйте следующие утверждения до прочтения текста 1:

1. ロシアでは早婚の伝統が昔から強く根付いている。
2. ソ連時代、学生結婚の割合は 30%を超えていた。
3. ロシアでは結婚前の交際期間が長いとは言えない。
4. 日本では、結婚前に付き合う期間が非常に長い。
5. 離婚が自分たちや周囲にもたらす面倒や不便をあげる。
6. ロシアでは、恋愛関係が衝動的に始まる。
7. 日本では、別れるとそこで関係が完全に途切れる。
8. ロシアではナンパによって多くの恋愛関係が始まる。
9. ロシアでは、第三者が紹介して付き合いが始まるという習慣はない。
10. 多くの人は交流サイト (SNS) や出会い系サイトなどで相手を見つけている。

Задание 4.

Прочитайте текст 1. Ответьте на вопрос:

日本とロシアの恋愛スタイルはどのように違いますか

Задание 5.

Найдите в тексте эквиваленты следующих выражений:

1. давно укоренившиеся традиции
2. ранний брак
3. начинаться импульсивно
4. жениться по сватовству
5. выполнить формальности
6. проверить отношения на прочность
7. творческая работа
8. не принимать близко к сердцу
9. полностью прекратить отношения
10. не зависеть от чувств

Задание 6.

Предложите эквиваленты следующих выражений на русском языке:

1. 結婚前に付き合う期間
2. 石橋を叩いて渡る
3. 状況を客観的に見る
4. 「冷静な」判断をする
5. 自国の文化の数えきれないニュアンスを相手に説明する
6. 惰性で元カレや元カノとの関係を維持する
7. 第三者が紹介して付き合い
8. 関係をすばやく修正しようと努める
9. 通りで、公共のイベントで、インターネットで、声をかけて、知り合う
10. 活発かつクリエイティブな人

Задание 7.

Приготовьтесь обсудить следующие тезисы:

- グローバル化が進み、国境が消えつつある現代の世界で、もはや普通になっている「国際結婚」。
- 国籍が違う場合、パートナーはお互いのパーソナリティーの相性以前に、メンタリティーと言語の壁を越えなければなりません。
- 日本では「男性は外で仕事し、女性は家庭を守る」という観念がやはり強い。
- 日本とロシアは、家庭と仕事の位置づけも異なる。残業や上司との飲み会で帰りが遅くなる日本人の「仕事第一」はロシア人にはわかりにくい。
- 子育て自体も、ロシアと日本とではやり方が違う。
- 日本のママはどんな時でも安心している。ロシアのママは子育てに少し心配性。

- 国際結婚は、お互いを受け入れたいと思う気持ち
がより一段と強くなければいけない。

Задание 8.

Опровергните или подтвердите следующие высказывания:

- 日本人女性は結婚するとすぐに、無条件で嫁ぎ先の家族の一員となり、一生そのままにいる。
- 日本では継承者の問題も重要ではありません。
- 家、飲食店、お寺、診療所、幼稚園と、さまざまな場所で靴を脱ぐことが決まりです。
- 日本の家族では、食事の際、子供にすべての注意が払われる。
- 最年長の女性の茶碗には、最初にお茶を注がなければならない。
- 家族の価値観は代々受け継がれる。
- 日本人は話し相手から発せられる否定的な言葉が好き。
- 外国人女性は日本の家族の一員になることができない。
- 外国人は嫁ぎ先の伝統や価値観を守らない、と考えられている。
- 職場では退勤時、どんな立場の人でも、相手が評価されていると感じることのできるように、「おつかれさまでした」と言う。

Задание 9.

Ознакомившись с тестом 2, приведите примеры «конфликта культур».

Продумайте ответ на вопрос: какие японские семейные обычаи непонятны русским и кажутся странными.

Задание 12.

Напишите эссе на тему:

外国人が拒否反応を示す日本の家族習慣

Литература

1. Захарченко И. На перекрестный год России и Японии планируется свыше 300 мероприятий - РИА Новости, 07.07.2017.
URL: <https://ria.ru/politics/20170707/1498052534.html>
2. Гуревич Т.М. Концепции обучения и учебные материалы по японскому языку. Японский язык в вузе, выпуск 7. Материалы научно-методической конференции "Японский язык в вузе" (март 2012г.) – М.: ИД «Ключ-С», 2012. С.28-42.
3. Изотова Н.Н. Новое учебное пособие по лингвокультурологии. Японский язык в ВУЗе: актуальные проблемы преподавания. Выпуск 10. Материалы научно-методической конференции "Японский язык в вузе" (октябрь 2013 г.) – М.: ИД «Ключ-С», 2014. С.65-71.
4. Нечаева Л.Т. Что такое хороший урок японского языка? Японский язык в ВУЗе: актуальные проблемы преподавания. Выпуск 16. Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе» (октябрь, 2016 г). – М.: ИД «Ключ-С», 2017. С.134-140.
5. Н.В. Раздорская. О роли дискуссионных упражнений в обучении работе с текстами общественно-политической тематики. Японский язык в ВУЗе: актуальные проблемы преподавания. Выпуск 14. Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе» (октябрь, 2015 г). – М.: ИД «Ключ-С», 2016. С.180-187. С.180.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация (Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.

А.А. Джунушалиева, Д.Н. Солтобаева

**Обзор учебных пособий по японскому языку,
созданных преподавателями кафедры японской
филологии Бишкекского гуманитарного университета
(Кыргызстан)**

Выступление перед публикой тоже является своего рода навыком, как например, катание роликах или вождение машины. Этому можно научиться, если практиковаться, уделяя данному виду деятельности больше времени. Увы, немногие могут с уверенностью сказать, что они свободно чувствуют себя перед публикой, презентуя научную тему. Хочется отметить, что существует большое количество учебных пособий по способам презентации своей исследовательской или научной работы на английском, японском и других языках.

В Кыргызстане государственным языком является кыргызский, а официальным – русский язык. На занятия в вузы ходят люди,

- 1) у которых родным является русский;
- 2) у которых родным является кыргызский;
- 3) у которых родным является одновременно и русский, и кыргызский;
- 4) люди, у которых родным является другой язык, но они владеют еще и русским, и кыргызским языками.

По этой причине при составлении учебника необходимо учитывать языковые особенности всех людей.

При составлении учебного пособия по способам презентации авторы хотели «убить сразу двух зайцев», т.е. составить учебник таким образом, чтобы им могли пользоваться не только обучающиеся японскому языку, но и японцы, изучающие кыргызский или русский языки. В

Кыргызстане проживает немало японцев, в основном все они волонтеры по линии JICA (Японское агентство международного сотрудничества). Для них на японском языке почти нет учебных пособий и материалов по кыргызскому языку, а также литературы, рассказывающей о Кыргызстане и укладе жизни кыргызов.

По результатам исследования Японского фонда от 2016 года, в Кыргызстане в качестве учебных пособий по японскому языку используются – «Minna no nihongo», «Marugoto», «J.Bridge», «Эрин га тё:сэн! Нихонго дэкимас!» и другие. В основном вся научная литература представлена на русском и японском языках. К сожалению, учебных пособий, где вместе с кыргызским языком использовался бы японский, практически нет. Это создает большие трудности для обучающихся, у которых родным языком является кыргызский.

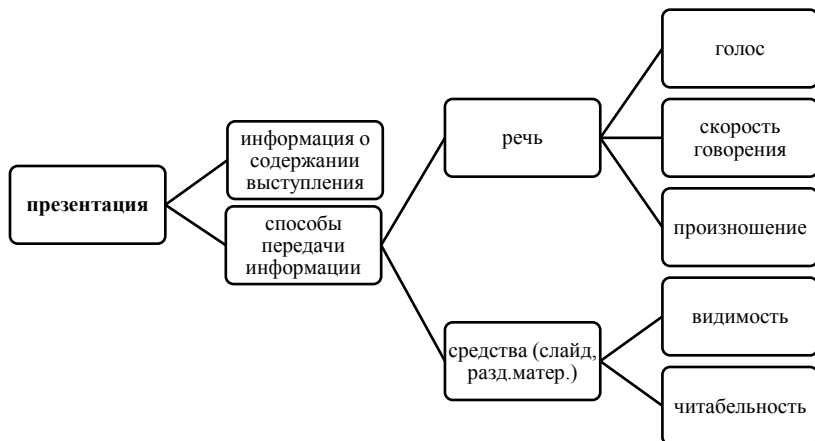
При составлении учебного пособия перед преподавателями стояла большая задача – вместить все три языка в одну книгу.

Методы разработки

За основу были взяты главные положения учебного пособия для иностранцев по способам презентации автора Миуры (2004). А именно:

- 1) умение охватывать всё содержание исследования;
- 2) умение приводить содержание выступления в упорядоченную структуру;
- 3) умение составлять текст выступления на японском языке, изучив необходимую лексику и терминологию;
- 4) умение составлять резюме и раздаточные материалы к выступлению;
- 5) умение четко и правильно произносить слова на иностранном языке;
- 6) умение учитывать этикет при выступлении.

При составлении учебного пособия учитывалась следующая структура способа презентации, разработанная Фукасовой (2003 г.).



Также при составлении учебного пособия были использованы работы авторов, которые уже выпустили учебники по способам презентации в Японии и других странах: Миура, Фукасава, Окадзава, Хилман Кобаяси (2006), Иноуэ, Цукаса (2011). Сборник выражений в разработанном учебном пособии включает в себя выражения и слова, адаптированные для Кыргызстана и Центральноазиатского региона. Например:

а) *Я работаю сотрудником в министерстве иностранных дел КР.*

б) *Исследования показывают, что кыргызы в год на той (праздники или пиришества), тратят больше двух миллиардов американских долларов.*

Авторами учебного пособия являются преподаватели кафедры японской филологии Бишкеского гуманитарного университета Кыргызской Республики Джунушалиева А.,

Сайдзё Юто, Медербекова Ч., Даулетбаева Ж. Авторы разделились по 3 языковым группам: ответственный за японский – Сайдзё Ю, за русский – Джунушалиева А., за кыргызский – Медербекова Ч. и Даулетбаева Ж. Разработчики обсуждали наиболее проблемные и труднопереводимые или неперевоаемые выражения, подбирая соответствующий перевод. Во время обсуждений возникали трудности в связи с отсутствием стандартного кыргызского языка. Каждый корректор при переводе на кыргызский язык предлагал свой вариант. Было предложено записать CD на кыргызском и русском языках, чтобы обучающиеся самостоятельно могли прослушивать носителей того или иного языка; разделить учебник на 2 части – кыргызский и русский вместе с переводом на японский; прописать чтение иероглифов в предложениях, что облегчает изучение японского языка на начальном уровне.

Структура и содержание учебного пособия

За основу структуры учебника была взята структура учебного пособия, разработанного Миурой (2004).

Структура и содержание учебного пособия	
Целевая аудитория	1.Кыргызоязычные и русскоязычные обучающиеся японскому языку 2. Японцы, изучающие русский и кыргызский языки
Цель	Закрепление и расширение лексики, используемой во время презентации
Структура	Выделение тематических разделов
Содержание	Глава 1: Начало презентации Глава 2: Развертывание презентации Глава 3: Окончание презентации Глава 4: Выражения, передающие

	различные эмоции и чувства Глава 5: Другие выражения
--	---

Отличительные особенности данного учебного пособия.

1. Представлены темы, близкие студентам и уже работающим людям.
 - а) *Я работаю физиотерапевтом в Джалской детской больнице.*
 - б) *Я учусь в БГУ на ФВМО.*
 - в) *Целью этого выступления является сравнение культур Японии и Кыргызстана.*
2. Разделение на тематические разделы.
3. Выступающий может подобрать нужное ему выражение, которое он найдет в соответствующем разделе.
4. Разделение на русскую и кыргызскую части с переводом на японский язык, а также указание чтения иероглифов на хирагане.
5. Запись CD носителями кыргызского и русского языков.
6. В пособие предусмотрено место для заметок в каждом разделе.
7. В качестве примера приведена готовая презентация.
8. Выражения, дающие определения специализированной лексики и терминологии.

Дальнейшие задачи для улучшения учебного пособия

Необходима апробация учебного пособия в классе и рассмотрение его эффективности. Также необходимо разработать учебный план и программу для использования данного пособия. А также, выяснение объективных мнений обучающихся по поводу эффективности учебника путем анкетирования и интервью.

Учебное пособие представляет из себя сборник выражений. По мнению Фукасава (2003), необходимо

принять во внимание тот факт, что учебник будет эффективным, если будут разработаны слайды для его презентации. В дальнейшем планируется разработать дополнительное учебное пособие, которое поможет при подготовке к презентации.

Руководителем данного «Проекта по разработке пособий по презентациям для русскоязычных и кыргызскоязычных, изучающих японский язык» является заведующая кафедрой японской филологии при факультете востоковедения и международных отношений - Уварова Нами (Бишкекский гуманитарный университет).

Литература

1. 井上奈良彦・曹美 (2011) 「大学生の外国語プレゼンテーション入門ー基礎スキルと8ヶ国語表現集」、朝日出版社
2. 高見澤孟(2004) 「新・はじめての日本語教育2 日本語教授法入門」、アスク
3. 姫野昌子・小林幸江・金子比宮子・小宮千鶴子・村田年 (1998) 「ここから始まる日本語教育」、ひつじ書房
4. 深澤のぞみ (2003) 「視覚効果を持つ表現の特徴ー留学生のプレゼンテーション支援のためにー」『富山大学留学生センター紀要』2、pp. 13-24
5. 三浦香苗・岡澤孝雄・深澤のぞみ・ヒルマン小恭 (2006) 『最初の一歩から始める日本語学習者と日本人学生のためのアカデミックプレゼンテーション入門』、ひつじ書房
6. <http://www.jpfr.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/kyrgyz.html>
7. 国際交流基金 (2016) 「日本語教育 国・地域別情報キルギス (2016年度)

**Актуальность методики совмещения преподавания
фонетики японского языка и грамматических
конструкций на начальных этапах обучения**

**1. Текущая ситуация и проблемы: уровень знания
японского языка и владение фонетикой**

С декларирования мысли о важности изучения фонетики японского языка начинаются практически все исследования, посвященные тем или иным фонетическим вопросам, однако как обстоит дело на практике? Какова ситуация с уровнем подготовки учащихся с точки зрения владения фонетикой японского языка?

Для всесторонней оценки ситуации мы провели опрос носителей японского языка, сталкивающихся по работе с российскими переводчиками; практикующих переводчиков и студентов. Японцы указали на наличие сильного «русского» акцента («росиаго-но намари») у большинства переводчиков, с которыми они работали, и на то, что этот акцент становится сильнее по мере работы и усталости переводчика.

Результаты опроса практикующих переводчиков показали, что количество обращений к словарю ударений в японском языке практически равно нулю, знание базовых правил акцентуации находится на крайне низком уровне, то есть либо отсутствуют, либо имеются только в теории. Об этом свидетельствуют и многочисленные мнения, бытующие, как ни удивительно, среди практиков, о том, что в японском языке ударения нет, либо оно не принципиально для понимания.

Из результатов опроса студентов следует, что они обращаются к словарю ударений в японском языке

исключительно по указанию преподавателя, а не по собственной инициативе. При подготовке заданий по чтению и переводу текстов к словарю ударений не обращаются вовсе, знания по фонетике сводятся к теоретическим знаниям, полученным в ходе прослушивания вводного курса фонетики на начальном этапе изучения японского языка, либо к несистематизированными упражнениями на занятиях разговорным языком с носителями японского языка. Наш опыт показывает, что значительное улучшение произношения наблюдается после длительного пребывания на стажировке только у тех, кто обладает хорошим слухом и мотивацией «звучать, как носитель», иными словами подобные улучшения также не являются системными и сознательными, полученные навыки не автоматизированы, а интуитивны.

Анализ результатов опроса дает основания предположить, что описанная ситуация обусловлена системной ошибкой в методике преподавания японского языка, когда фонетика, в особенности супraseгментная фонетика, находится на периферии процесса, изучается как вводный курс только на начальном этапе, а на продвинутом уровне ею занимаются преподаватели-носители языка на уроках разговорного языка методом простого копирования/подражания либо преподавателю, либо аудиозаписи.

2. Преподавание фонетики как одного из аспектов дисциплины «Японский язык» на кафедре японоведения СПбГУ

Начальный курс фонетики читается студентам первого курса 1 семестр в качестве отдельного аспекта дисциплины «Японский язык». В содержание курса входит описание сегментного состава языка, вводится понятие «музыкального ударения» в сопоставлении с

динамическим, в качестве материала используются слоговая азбука, аудиоматериалы, скороговорки, песни. Эффективность использования песен в качестве учебного материала для понимания, что такое мора, и для отработки навыков ритмической организации речи на японском языке описано в статье М. Н. Мизгулиной [3, 96]. Подробно об используемых учебных пособиях писал В. В. Рыбин [6, 136]. По окончании курса студенты сдают устный экзамен. Далее, процесс овладения фонетикой обязательно происходит на уроках разговорного языка с носителем языка путем повторения за преподавателем как отдельных слов, так и целых фраз. То есть так же, как и на начальном этапе обучения, используется метод «сознательной имитации», широко используемый преподавателями японского языка и описанный Н. Г. Румак, в частности, в статье «Имитация как метод обучения фонетике японского языка» [5, 132]. На занятиях по переводу текстов японских СМИ факультативно отрабатывается техника чтения с привлечением онлайн-ресурсов, в частности онлайн-словаря ударений в японском языке OJAD (подробно о нем мы писали в наших предыдущих статьях [1, 46]), а также материалов, предназначенных для аудирования, как-то новостной сайт NHK для изучающих японский язык и видео-ролики из YouTube. Таким образом, можно сказать, что систематическое и регулярное закрепления навыков использования правил акцентуации, ведущее к их автоматизации, отсутствует.

3. Обзор используемых учебников, доля и место преподавания фонетики

Опросив преподавателей японского языка в учебных заведениях Санкт-Петербурга, а также изучив рейтинги учебников и учебных пособий и материалы, представленные в сети, мы отобрали наиболее широко используемые и популярные учебники российских авторов

на русском языке и проанализировали, насколько систематично и подробно в них представлен фонетический аспект. Кроме того, эти же учебники упоминает в качестве базовых Л. Т. Нечаева [4, 107-108] и Т. И. Корчагина [2, 59]. Таким образом, объектом анализа стали следующие учебники:

- Учебник японского языка под ред. И. В. Головнина [7]
- Самоучитель японского языка Б. П. Лаврентьев [8]
- «Японский язык» Л. Т. Нечаева [9]
- «Читаем, пишем, говорим по-японски» Н. С. Шефтелевич, Е. В. Стругова [10]

В учебнике И.В. Головнина фонетике, главным образом, сегментной посвящены первые два урока, последний раз комментарий по фонетике встречается в седьмом уроке. Маркирование акцентного контура в словах, упражнения по закреплению навыков акцентуации отсутствуют. В первых уроках автор пишет о тонизации (акцентуации) и системе трёх тонов в японском языке, в последующем уроке упоминает тонизацию в связи с рассмотрением системы изменения предикативных прилагательных. Правила акцентуации не систематизированы.

В самоучителе Б. П. Лаврентьева развернутый фонетический комментарий дан в первом уроке, и он, в основном, касается вопросов сегментной фонетики. Начиная со второй главы, автор учебника касается особенностей интонации повествовательного предложения, но делает это описательно, применительно к конкретному случаю, не формулируя правил. Начиная с третьего урока, раздел фонетика в уроках отсутствует, маркирование акцентного контура отсутствует.

В учебнике Н. С. Шефтелевич и Е. В. Струговой первые пять уроков практически полностью посвящены сегментной фонетике, понятия о музыкальном ударении

вводится в одном абзаце. В последующих уроках нет ни упражнений, ни упоминаний об акцентуации и интонации.

Из всех рассмотренных учебников учебник Л.Т. Нечаевой представляет наиболее систематизированный подход к преподаванию фонетического аспекта и затрагивает вопросы как сегментной, так и супraseгментной фонетики. Первые пять вводных уроков – это общие сведения, в основном, о сегментной фонетике, которые включают в себя описания артикуляции звуков, правила редукции, ассимиляции, правила акцентуации слов. Во всех последующих уроках есть раздел, посвященный интонации.

Таким образом, к плюсам данного учебника можно отнести систематизацию подачи материала: раздел, посвященный фонетическим вопросам, включен в каждый урок; освещение как теоретического (правила акцентуации), так и практического (наличие упражнений на акцентуацию) аспекта фонетики японского языка. Тем не менее, нельзя не отметить неполный охват материала урока в фонетическом разделе. Так, например, в уроке 6 вводится тезис о связи коммуникативного типа высказывания, а также логического ударения и его интонации, но при этом не приводятся правила изменения акцентуации существительных при формировании синтагмы (существительное + падежный послелог), которые можно считать базовыми. В учебнике есть довольно большой блок упражнений, но подбор примеров не всегда такой, который бы способствовал автоматизации навыка акцентуации (например, образование тех или иных форм от глаголов одной акцентной группы).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основных учебниках японского языка, которыми пользуется большая часть преподавателей и учащихся в России, отсутствует системная связь между подачей

грамматического и фонетического материала, а также блоки упражнений на грамматические конструкции и их типы их акцентуации, которые способствуют автоматизации навыков акцентирования и интонирования, и одновременно делают их осознанными.

4. Обзор специальных учебников, посвященных изучению фонетики японского языка

С другой стороны, существует большое количество специальных пособий и учебников по изучению фонетики, изданных в Японии и призванных помогать учащимся в усвоении правильного произношения. Мы проанализировали два учебника Накагава Тиэко для начального и продвинутого уровня обучения [11] и [12], как одни из последних и наиболее интересных по подаче материала и упражнениям. Кроме того, положительным моментом является то, что в двух учебниках представлен единый курс практической фонетики, который можно использовать последовательно на начальном, продвинутом и высоком уровне обучения.

Учебник для начального уровня обучения построен по тематическому принципу и уделяет большое влияние усвоению понятия downstep (нисходящей конфигурации интонации высказывания), ритмической структуры речи на японском языке, интонации коммуникативного типа высказывания и интонационному членению на синтагмы.

Структура учебника для продвинутого и высокого уровня обучения представляет собой три первых раздела с тематическими рубриками и последний, четвертый раздел включает в себя упражнения на правила акцентуации, связанными с теми или иными грамматическими конструкциями (формы модальности, наклонения), классификации типов акцентуации по частям речи. Отдельно даются упражнения на акцентуацию заимствованных слов, ономастопозитической лексики,

модально-экспрессивных значений, омонимов и логического ударения.

Оба учебника являются прекрасным собранием упражнений по закреплению практических навыков, но, на наш взгляд, подобная методика изучения акцентуации и интонации японского языка имеет и свои недостатки. Нам представляется гораздо более логичным вводить упражнения на правила акцентуации, связанные с грамматическими конструкциями, уже на начальном этапе обучения, а не на высоком уровне, как делают авторы учебников. Именно на начальном этапе необходимо вводить упражнения, которые предполагают одновременный осознанный выбор как грамматической конструкции, так и типа акцентуации, с тем, чтобы происходила автоматизация навыка. И в этом смысле тематическая структура учебника представляется не совсем удачной, так как простое повторение фраз, которые объединены только темами, а не типами акцентуации, не приведет к достижению желаемого результата – параллельная автоматизация навыков использования грамматических конструкций и интонационных/акцентуационных моделей. Кроме того, структура учебников делает их идеальными в процессе преподавания аспекта «разговорный японский язык», но более подробную теоретическую информацию, необходимую на этапе начального обучения, а также при преподавании грамматики, преподавателям придется искать дополнительно в других источниках. В большей степени это относится именно к учебнику начального уровня.

Таким образом, анализ ситуации с преподаванием фонетического аспекта японского языка говорит об отсутствии единой систематизированной методики преподавания фонетики как аспекта, интегрированного в курс японского языка, наряду с грамматикой. На

сегодняшний день, учебники японского языка уделяют слишком мало внимания фонетическому аспекту, а специализированные учебники по фонетике японского языка ограничиваются практическими упражнениями и не дают достаточной теоретической базы по тому вопросу. Подобное положение дел можно считать основной причиной неудовлетворительного уровня подготовки учащихся с точки зрения произношения. В свете вышесказанного неоспоримой нам представляется необходимость пересмотра содержания учебных программ и методики преподавания японского языка с привязкой фонетического аспекта к грамматическому, а также внесения соответствующих корректировок в используемые учебники и учебные пособия.

5. Предлагаемые решения: интеграция фонетики в грамматический курс

Исходя из вышеизложенного, мы считаем важным, чтобы преподавание японского языка не ограничивалось изучением вводного курса, главным образом, сегментной фонетики. Нельзя также ограничивать изучение супraseгментной фонетики курсом разговорного языка и объяснением носителей. Тем более, часть носителей является носителями диалектов, и это может повлиять на то, какое произношение сформируется у студентов. Необходимо систематизировать процесс обучения правильной акцентуации, интегрировав его в процесс изучения грамматических конструкций. При этом важно сформировать понятийный аппарат учащегося, научить его применять правила акцентуации таким же образом, как он пользуется грамматическими правилами.

На продвинутом и высоком уровне обучения необходимо продолжать систематически работать над интонацией в пределах аудитории, а не оставлять это на усмотрение самих обучающихся. От уровня синтагм и

предложения мы переходим на уровень интонационного оформления уже в границах абзаца, текста, уделяя особое внимание вопросам интонационного оформления логического ударения, модального, коммуникативного и экспрессивного типа высказывания и вопросам паузального членения. При этом для тренировки навыков ритмической организации речи при чтении вводится понятие «шага» (フ ッ ト) как ритмической единицы, состоящей из двух мор. Это можно сделать и раньше, на начальном этапе постановки произношения, так как исследователи указывают на то, что усвоение понятия «шага» полезно также для тренировки правильного произношения слогов с долгими гласными, геминантами и носовым согласным.

Делается все это для закрепления и автоматизации практических навыков произношения, а основной целью является - научить не просто подражать носителям, а говорить правильно, сознательно и быстро делая выбор в пользу того или иного типа акцентуации (интонации).

6. Практические рекомендации и возможные решения

Как указывалось, в качестве одного из возможных решений поставленных задач можно предложить интеграцию фонетических блоков в используемые учебники и пособия, в соответствии с изучаемой грамматической конструкцией; а также разработку и использование упражнений, направленных на усвоение одновременно и грамматического компонента, и типа акцентуации.

В качестве основных положений о связи грамматики с супraseгментной фонетикой хотим предложить следующие:

Система акцентуации существительных

♦ Деление всех вновь вводимых в оборот существительных по признаку наличия/отсутствия акцентного ядра на две группы: 丘 (акцентное ядро отсутствует, ровный контур) и 山 (с повышением тона на ударной море).

♦ Присоединение падежных послелогов, то есть формирование синтагмы приводит к изменению акцентного контура (нисходящая конфигурация появляется в обеих группах существительных, за исключением показателя родительного (атрибутивного) падежа の . По ходу изучения падежных послелогов логично делать упражнение на распознавание обеих групп и автоматизации навыка акцентуации существительных с данным падежным послелогом.

Система акцентуации глаголов по категориальным формам

Деление на глаголы 0-типа (丘 или тип акцента 平板高 хэйбандака), когда акцентное ядро отсутствует, повышения/понижения тона не происходит; глаголы типа (-2) (山の動詞), когда акцентное ядро присутствует, а повышение тона происходит на второй от конца море; и глаголы типа (-3) (тоже 山の動詞), когда повышение тона происходит на третьей от конца море.

♦ В свою очередь, глаголы с наличием акцентного ядра (山のアクセント) делятся на 頭高型 (атамадакагата), 中高型 (накадакагата), 尾高型 (одакагата). При чем необходимо привлечь внимание учащихся к тому, что в словарной форме реализация акцента для слов с типами одакагата и хэйбангата одинакова, а разница появляется только при присоединении грамматических показателей.

Важным моментом при составлении упражнений и определении очередности подачи материала является связь

категории глагольного изменения и типов акцентуации. Таким образом, вводя в оборот новую грамматическую конструкцию, преподаватель одновременно закрепляет как навык акцентуации существительного с падежным послелогом (с точки зрения глагольного управления), так и акцентуацию изучаемой грамматической категории.

Система акцентуации предикативных прилагательных

По типу акцентных контуров предикативные прилагательные делятся на тип ㄣ (с акцентным ядром, и их большинство) и тип ㄣ (без акцентного ядра, таких прилагательных насчитывается порядка 10% [12]), поэтому на начальном этапе логично ориентироваться, главным образом, на тип ㄣ. Предикативные прилагательные относятся к типу акцентуации (-2), с повышением тона на второй от конца морфеме при словоизменении.

Интонация на уровне высказывания

Основные положения:

- ▶ Паузация осуществляется по принципу длины синтагмы – от 7 до 15 слогов
- ▶ Приоритетность интонации downstep-a: в каждой синтагме необходимо следовать правилу повышения тона не на отдельных словах, а в границах синтагмы, начиная с 1 слога, и постепенного понижения, начиная со второго слога (ゝ型 тип へ)
- ▶ Для интонационного оформления логического фразового ударения используются следующие приёмы:
 - Общее повышение тона на ударной синтагме относительно других синтагм (реализация интонационного ядра высказывания в противовес акцентному ядру синтагмы)
 - Уменьшение темпа на ключевой синтагме (нарочито медленное произнесение)

- ▶ Появление долгих согласных и долгих гласных там, где их в норме быть не должно (реализация экспрессивной функции на уровне сегментной фонетики) – например, суггоку, дзээээндзэн и т.п.
- ▶ Произнесение ключевого слова по слогам (как один из способов реализации экспрессивной функции интонации) : о-та-но-си-ми!

В качестве прикладных инструментов, которые помогут преподавателю при подготовке упражнений и демонстрационных материалов для занятия, а студенту при подготовке домашнего задания, можно порекомендовать воспользоваться такими онлайн-ресурсами, как:

- ▶ オンライン日本語アクセント辞典 (OJAD)
www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad

Опция «Судзуки-кун» даёт возможность синтеза отдельных словоформ, синтагм, фразем, загрузки звуковых файлов и акцентуационных контуров.

- ▶ либо みんなの音声プロジェクト <http://www.kyorin-u.ac.jp/univ/user/foreign/onsee/index1.html> для получения справочной информации.

Исходя из нашего опыта, довольно удобным и эффективным является использование PowerPoint презентаций за счет системы всплывающих окон и поочередного выведения объектов на экран (анимации); а также возможность демонстрации акцентуации визуально (слово с контуром) и на слух (звуковой файл), что позволяет не просто продемонстрировать материал, но и проверить студентов в их самостоятельной работе, а также использовать метод имитации для обучения правильному произношению.

Литература

1. Ибрахим И. С. Внедрение современных ПО в процесс преподавания японского языка// Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания, вып. 13 (материалы научно-методической конференции «Методика преподавания японского языка в вузе»), М., 2015, стр. 43-49
2. Корчагина Т. И. О выборе учебника при обучении японскому языку российских студентов// Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания, вып. 13 (материалы научно-методической конференции «Методика преподавания японского языка в вузе»), М., 2015, стр. 57-64
3. Мизгулина М. Н. Использование японских детских песен на уроках японского языка// Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания, вып. 12 (материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе»), М., 2015, стр. 94-102
4. Нечаева Л. Т. Результаты анкетирования вузов с изучением японского языка // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания, вып. 13 (материалы научно-методической конференции «Методика преподавания японского языка в вузе»), М., 2015, стр. 103-109
5. Румак Н.Г. Имитация как метод обучения фонетике японского языка// Японский язык в ВУЗе: актуальные проблемы преподавания, вып. 12 (материалы научно-

методической конференции «Японский язык в вузе»), М., 2015, стр. 131-135

6. Рыбин В. В. О новых учебно-методических пособиях для студентов-японистов, используемых на Восточном факультете СПбГУ// Японский язык в ВУЗе: актуальные проблемы преподавания, вып. 12 (материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе»), М., 2015, стр. 136-139

Список учебников:

7. Головнин И. В. (ред.) Учебник японского языка (в 4-х томах), М., 2011, 766с.
8. Лаврентьев Б. П. Самоучитель японского языка, М.: Живой язык, 2007, 352с.
9. Нечаева Л. Т. Японский язык для начинающих ч.1, М.: Московский лицей, 2001, 344с.
10. Шефтелевич Н. С., Е. В. Стругова Читаем, пишем, говорим по-японски, Том 1, М.: Восточная книга, 2013, 288с.
11. 「初級文型のできる にほんご発音アクティビティ」 中川千恵子・中村則子、ASK PUBLISHING, Tokyo, 2010
12. 「伝わる発音が身につく にほんご話し方トレーニング 中・上級レベル」 中川千恵子・木原郁子・赤木浩文・篠原亜紀、ASK PUBLISHING, Tokyo, 2015

Изменение мотивации в процессе изучения японского языка в вузе

Управление мотивацией в изучении иностранного языка является одной из основных проблем методики преподавания. Изучение и правильное использование действующих мотивов, направляющих развитие личности в нужном направлении, – одна из главных задач педагогического процесса.

Для оптимальной организации учебного процесса важно знать мотивы обучения, умение правильно их выявлять и разумно управлять ими. Для того чтобы поддерживать мотивацию студентов на соответствующем уровне, важно формировать эмоционально-положительное отношение студентов к самому процессу обучения [2, с. 79]. При этом необходимо учитывать, что мотивация может быть как внешней (оценка, похвала преподавателя, давление со стороны родителей и т.п.), так и внутренней (интерес к предмету изучения / процессу обучения, желание использовать язык на практике и др.) [4, с.192].

Многие обучающиеся, имеют личностный потенциал к изучению иностранных языков, в частности японского языка, но не обладают достаточной мотивированностью. Когда они сталкиваются с отрицательными результатами своей учебной деятельности, то мотивация, с которой они приходят изучать японский язык (далее – ЯЯ), со временем становится все ниже.

В связи с этим нами было проведено анкетирование среди студентов 1–4 курсов, обучающихся по направлениям «Лингвистика» и «Востоковедение и африканистика», с целью выявить личностную мотивацию

студентов, а также проследить ее изменение за 4 года изучения ЯЯ в вузе. Далее представлена анкета, которую студентам было необходимо заполнить:

I. Что мотивирует лично Вас изучать ЯЯ?

Выберите подходящие Вам варианты ответа:

- хочу жить в Японии;
- хочу связать профессиональную деятельность с ЯЯ;
- интересует образ жизни японцев;
- интересует политическая и экономическая сфера Японии;
- интересует сам японский язык;
- интересует традиционная японская культура (искусство, история, литература и т.п.);
- интересует современная японская культура (музыка, аниме, драмы и т.п.).

II. Что Вас мотивирует в процессе изучения ЯЯ?

Преподаватель:

- личностные качества преподавателя (требовательность, пунктуальность, чувство юмора, ответственность, понимание);
- подход к подаче материала;
- личное общение с преподавателем (социальные сети, совместные культурные походы и т.п.).

Формы и методы обучения:

- индивидуальная работа;
- работа в группах;
- использование аудио- и видеоматериалов;
- использование изобразительных и графических материалов (картинки, схемы, таблицы);
- использование презентаций;
- игровая форма работы;
- строгий контроль учебной деятельности.

В анкетировании приняли участие 21 студент первого курса, 19 студентов второго курса, 13 студентов третьего курса и 12 студентов четвертого курса (всего 55 человек).

В ходе анкетирования были получены следующие результаты.

Анализ ответов первого блока вопросов («Личностная мотивация») представлен ниже:

	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Желание жить в Японии	9%	21%	15%	8%
Желание связать профессиональную деятельность с ЯЯ	66,5%	94%	69%	66,5%
Интерес к образу жизни японцев	28,5%	31,5%	15%	41,5%
Интерес к политической и экономической сферам Японии	9%	5%	0%	8%
Интерес к ЯЯ	57%	63%	77%	66,5%
Интерес к традиционной культуре Японии	71,5%	63%	38%	58%
Интерес к современной культуре Японии	61%	58%	69%	66,5%

Согласно опросу, наибольшую мотивацию для обучающихся представляет традиционная и современная культура Японии. Наши данные подтверждаются и результатами анкетирования, проведенного в МГИМО (У) в 2011-м году [1, 50].

Повышенный интерес к культуре Японии легко объясняется популярностью японских анимационных фильмов, телепередач, музыки, литературы и т.п. Говоря

об интересе к традиционной культуре, стоит отметить, что у студентов старших курсов он значительно ниже, чем у студентов первого и второго курсов, что, скорее всего, говорит о том, что на старшем этапе обучения уже сформировано общее представление о культуре страны изучаемого языка.

Наиболее стабильным можно считать желание студентов связать свою будущую профессиональную деятельность с японским языком. При этом, интересно отметить резкий рост этого показателя на втором курсе и его падение на старшем этапе обучения. Возможно, это связано с тем, что на старших курсах объем изучаемого материала сильно увеличивается. В результате часть студентов не успевают его усваивать, теряют веру в собственные способности и возможное трудоустройство по специальности.

Анализируя результаты нашего исследования, стоит отметить и высокий процент лингвистического интереса у студентов к самому языку, который к старшим курсам немного увеличивается.

Интересен тот факт, что при сильном желании познать образ жизни японцев практически отсутствует заинтересованность в том, чтобы проживать в стране изучаемого языка. Это может быть объяснено тем, что студенты первого курса пока еще не до конца представляют себе то, как живут японцы, какие плюсы и минусы есть в проживании в этой стране. Обучающиеся старших курсов не видят перспектив в проживании в Японии или не готовы к переезду в силу сложившихся личных обстоятельств.

Наименьшую мотивацию у студентов вызывает политическая и экономическая ситуация в Японии. Это связано с тем, что молодое поколение в целом недостаточно интересуется данными сферами

общественной жизни. Устный опрос показал, что интерес к политике и экономике присутствует в основном у тех студентов, которые ставят своей целью после окончания обучения работать в посольстве или МИДе.

Данные по блоку «Мотивация преподавателем» получились почти одинаковыми у всех студентов, принявших участие в анкетировании:

	1–4 курсы
Личные качества преподавателя	84%
Подход к подаче материала	63%
Личное общение с преподавателем	14%

По итогам анкетирования, около 80% опрошенных студентов отметили важность личностных качеств преподавателя, из которых наиболее значимыми были выделены «пунктуальность», «ответственность» и «чувство юмора». Можно предположить, что студентов мотивирует педагог, который серьезно относится к своему делу, требует такого же отношения к себе и своему труду, и при этом может создать благоприятную атмосферу во время занятия.

Чуть больше половины опрошенных отметили важность способа подачи материала, применяемого преподавателем во время занятия.

Наименьший процент набрал пункт «личное общение с преподавателем», но интересен тот факт, что наибольший показатель по данному пункту был среди обучающихся четвертого курса – 25%. Вероятно, это обусловлено тем,

что студенты выпускного курса уже долгое время знакомы с преподавателями.

Далее рассмотрим, какие формы и методы обучения мотивируют студентов к активному изучению японского языка:

	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Индивидуальная работа	57%	73,5%	69%	41,5%
Работа в группах	28,5%	68%	30%	33%
Использование аудио- и видеоматериалов	38%	58%	69%	16,5%
Использование изобразительных и графических материалов	43%	47%	61%	75%
Использование презентаций	14%	16%	30%	16,5%
Игровые формы работы	48%	47%	53%	66,5%
Строгий контроль учебной деятельности	38%	26%	7,5%	16,5%

Наибольший процент набрал пункт «индивидуальная работа». На начальном этапе обучения это, возможно, обосновано тем, что в настоящее время в школах недостаточно распространен метод работы в группах, поэтому студенты привыкли работать индивидуально. Кроме того, нельзя игнорировать тот факт, что первокурсники являются частью нового коллектива, в котором еще не до конца сформированы дружественные и доверительные отношения. Вследствие этого, для большинства групповая работа не является главной мотивационной силой. Но интересно и то, что у второго и третьего курсов этот показатель тоже очень высок.

Выделяются в данном блоке результаты 4-го курса, среди которых самый высокий процент набрали варианты «использование изобразительных и графических материалов » и «игровые формы проведения занятий». Мы предполагаем, что полученные результаты связаны с тем, что программа четвертого курса достаточно насыщена сложными темами, и большинству студентов проще воспринимать материал через схемы, таблицы, картинки и игровые формы проведения занятия.

Отдельно следует отметить низкий процент опрошенных, выбравших ответ «строгий контроль учебной деятельности». Многие студенты в комментариях к анкете написали, что строгий контроль наоборот способствует снижению их мотивации. Исключением из этого правила стали ответы первокурсников. По нашим предположениям, это связано со сформированными в школе учебными привычками.

Наименьшее количество процентов набрал пункт «использование презентаций».

В завершении данного исследования представляется интересным сравнить данные по первому и четвертому курсам с целью определить, как сильно отличается мотивация на разных этапах обучения. Ниже в таблице представлены пункты, которые имеют одинаковые результаты и наибольший разброс в данных.

	1 курс	4 курс
Желание жить в Японии	9%	8%
Желание связать профессиональную деятельность с ЯЯ	66,5%	66,5%
Интерес к политической и экономической сферам Японии	9%	8%
Интерес к современной культуре Японии	61%	66,5%

Интерес к традиционной культуре Японии	71,5%	58%
Интерес к образу жизни японцев	28,5%	41,5%
Использование аудио- и видеоматериалов	38%	16,5%
Использование изобразительных и графических материалов	43%	75%
Строгий контроль учебной деятельности	38%	16,5%

Подведем краткий итог анкетирования:

- желание изучать культуру Японии является одним из наиболее сильных мотивирующих факторов;
- стабильно высокое желание связать свою будущую профессиональную деятельность с японским языком;
- у большинства опрошенных отсутствует намерение переехать жить в страну изучаемого языка;
- низкий процент интереса к политической и экономической ситуации в Японии;
- большинство обучающихся считают личностные качества преподавателя наиболее сильной мотивационной силой;
- большая часть студентов не нуждается в личном общении с преподавателем;
- процент желания работать индивидуально выше, чем в группах;
- студенты против строгого контроля учебной деятельности;
- максимальную мотивацию вызывают использование аудио-, видео-, изобразительных материалов, а также игровые формы работы.

В дальнейшем мы планируем продолжить исследование в данной области, проводя подобный опрос среди студентов одной и той же группы на протяжении четырех

лет обучения, с целью рассмотреть, как меняется их мотивация в процессе изучения японского языка в вузе. Пункты анкеты будут тщательнее проработаны, в том числе с учетом анкетирования, проведенного Л.Т. Нечаевой в 2016 году [3].

Литература

- 1) Гуревич Т.М. Почему становится все меньше желающих изучать японский язык? // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: ИД Ключ-С, 2011. – Вып. 6. С. 50–58.
- 2) Локшина Ю.Г. Японские сказки как средство повышения мотивации у студентов при изучении японского языка на начальном этапе обучения // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: ИД Ключ-С, 2010. – Вып. 4. С. 78–84.
- 3) Нечаева Л.Т. Что такое хороший урок японского языка? // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: ИД Ключ-С, 2017. – Вып. 16. С. 134–140.
- 4) Савинская А.В. К вопросу о повышении мотивации при обучении монологической речи на японском языке // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: ИД Ключ-С, 2016. – Вып. 14. С. 192–200.

**Учебно-методическая разработка по фильму
"Нихондзин-но сиранай нихонго"**

Учебно-методическая разработка по фильму "Нихондзин-но сиранай нихонго" (УМР) предназначена для работы со студентами 2 курса направления подготовки 41.03.01 — Зарубежное регионоведение (4 семестр), но может быть использована также для других специальностей или как основа отдельного курса — например, дополнительной образовательной программы, либо для самостоятельной работы с фильмом. Пособие рассчитано на студентов, освоивших базовый курс лексики и грамматики и/или находящихся на уровне, промежуточном между начальным и средним. Работа с фильмом проводится в часы, отведённые на аспект «Домашнее чтение», поэтому структура пособия во многом повторяет уже знакомую студентам структуру УП по домашнему чтению.

В НГЛУ основным пособием на начальном уровне служит учебник авторов Е.В. Струговой и Н.С. Шефтелевич [1], на освоение которого отводится 3 семестра. Затем в 4 семестре в качестве основного учебника используется «Учебник разговорного японского языка» Л.Т. Нечаевой [2].

В тематическом плане на 4 семестр приходится модуль «Японская культура I». В области грамматики 4 семестр посвящён повторению и закреплению грамматики базового уровня с акцентом на формы вежливости.

Работа с фильмом УМР приходится на конец семестра; содержание фильма в первую очередь соотносится с 24 уроком учебника, посвящённым чайной церемонии. Кроме

этого, сюжет фильма и представленные в нём реалии японской жизни позволяют обсудить такие темы, как «Японский дом», «Японский сад», «Отношения в обществе» (соответствующие урокам 4, 5 и 16 «Учебника разговорного японского языка») и «Особенности японского языка» и «Речевой этикет», с которыми студенты знакомятся по другим пособиям параллельно с освоением форм вежливости. Поскольку каждый урок УМР содержит задания, в которых требуется охарактеризовать героев фильма и их поступки, работа с УМР служит также основой для повторения темы «Внешность и характер человека».

Работа с пособием рассчитана на 10-16 учебных часов, однако в перспективе планируется интеграция в учебную программу других фильмов из той же серии; в этом случае материалы УМР могут стать составной частью более объёмного учебного пособия.

Приведём некоторые сведения о фильме, с которым знакомятся на занятиях студенты. Истории «Нихондзин-но сиранай нихонго» - «Японский, которого не знают японцы» - первоначально были опубликованы в формате комиксов-манга [3], главной героиней которых была учительница школы японского языка для иностранцев по имени Умино Нагико. Она же указана и как один из авторов книги наряду с художницей-мангака, фигурирующей под псевдонимом Хэбидзо. С 2009 по 2013 г. было опубликовано 4 выпуска этих комиксов.

Основным содержанием комиксов стали забавные истории, связанные с преподаванием японского языка иностранцам: ошибки, которые они делают в японском языке, простые на первый взгляд вопросы, на которые Нагико далеко не всегда может ответить (что и обусловило выбор названия для серии комиксов). В связи с тем, что в некоторых главах в форме комиксов представлены темы,

связанные с историей японского языка, теорией иероглифики, культурными различиями, нам представляется, что его образовательная ценность достаточно высока. Если рассматривать эти комиксы как своего рода учебное пособие, то можно отнести его к «учебникам XXI века», по выражению Т.М. Гуревич, что обусловлено несколькими критериями. Во-первых, фильм сочетает в себе как вербальную, так и невербальную информацию, причём последняя «представлена фоновыми изображениями и кинетическими сигналами действующих лиц» [4, 70]; во-вторых, персонажи-японцы представлены как «люди, которые не лишены <...> недостатков, не стесняются высказывать и отстаивать свою точку зрения, порой не совпадающую (!) с мнением руководства» [4, 74].

В 2010 г. по мотивам комиксов была снят телесериал, состоящий из 12 серий и демонстрировавшийся по каналу NNS [5]. В основу УМР была положена 8 серия.

Следует отметить, что телесериал значительно отличается от оригинального комикса.

Если комикс в основном состоит из разрозненных историй, объединенных только общими героями, то в каждой серии фильма есть свой сюжет, и весь сериал в целом также содержит сквозной сюжет, основанный на противостоянии главной героини, которую в фильме зовут Харуко, и заместителя директора (что, в свою очередь, продолжает линию самопрезентации японцев, намеченную выше, см. [4]). Образ главной героини в сериале сильно отличается от книжного (например, доходящей до гротеска яркостью нарядов), ей также была придана более авантюрная биография.

К недостаткам сериала, который задумывался как комедийный, можно отнести надуманность многих ситуаций (в частности, в школе японского языка в одном классе собраны студенты, уровень знаний японского у

которых явно отличается), карикатурность большинства персонажей и переигрывание актёров. Впрочем, при работе с сериалом как с учебным пособием эти недостатки могут обернуться достоинствами, делая происходящее на экране более понятным обучающимся и снимая возможность неоднозначной трактовки образов героев и их отношений между собой.

Основой работы с УМР служит самостоятельная работа студентов: дома студенты смотрят отрывок из фильма самостоятельно, выполняют задания, которые затем проверяются на уроке, для чего используется издание фильма на DVD, снабжённое японскими субтитрами. Общая протяженность серии — около получаса, задание, которое студенты готовят к каждому уроку, предполагает просмотр 5-10 минут фильма, в зависимости от насыщенности текста.

Поскольку среди студентов, изучающих японский язык, как правило, много поклонников современной японской культуры, а именно комиксов-*манга* и сериалов-*дорама*, обычно в группе находятся студенты, уже знакомые с содержанием как данной серии, так и всего сериала. Это позволяет диверсифицировать задания следующим образом. Студентов, уже имеющих представление о сюжете, просят подготовить сообщения о биографии героев, предшествующей моменту, изображённому в фильме, но не рассказывать остальным, что будет дальше. Студентов же, не знакомых с содержанием фильма, просят продвигаться в соответствии с заданиями УМР, что оставляет возможность выполнить задания на антиципацию содержания.

Разделы УМР выстроены по единообразной схеме. В блоке заданий на лексику студентам предлагается найти в тексте фильма слова из приводимого списка, причём во втором и третьем задании приводятся не сами лексические

единицы, а их русские эквиваленты или известные студентам синонимы. Некоторые задания предполагают использование одноязычного толкового словаря либо попытку самостоятельного определения значения нового слова на японском языке.

Поскольку основной грамматической темой 4 семестра являются формы вежливости, в каждом разделе предполагается работа с этими формами, как-то: выписывание примеров из фильма с выделением устаревших форм, анализ грамматических ошибок, допущенных героями, заучивание диалогов, которые могут считаться образцовыми.

Блок заданий для работы над содержанием включает вопросы к тексту фильма. Здесь студентам предлагается высказать своё мнение о поведении персонажей, объяснить их поступки и реакции, предположить, как будет развиваться сюжет дальше, и, наконец, выполнить краткий и подробный пересказ сюжета в третьем лице и от лиц разных персонажей.

Блок заданий, нацеленных на углубление лингвострановедческих знаний студентов, включает задания, требующие описать увиденный на экране традиционный японский дом и сад, используя лексику, изученную при работе над соответствующими темами.

Кульминацией фильма служит сцена чайной церемонии. Она отсутствует в оригинальных комиксах, но может служить активизации разнообразных умений. Так, студенты могут заметить противоречия между чайной церемонией, показанной в фильме, и базовыми философскими понятиями чайного действия, перечисленными, например, в статье А.В. Кудряшовой [6]. «Даже при самом горячем желании» освоить огромное количество знаний и навыков, требующихся для проведения чайной церемонии, «за короткий срок

невозможно» [4, 114] — но именно это приходится сделать Харуко и её ученику Джеку, заключившим пари с мастером чайного действа. Чайная церемония должна помочь человеку «гармонизировать свои отношения с природой и с другими людьми» [4, 116] — но зритель видит, что участников чайной церемонии (первоначально) обуревают желание унижить другого, доказать свою правоту, добиться вполне земных целей.

Помимо теоретических сопоставлений, сцена чайной церемонии предполагает выполнение таких заданий, как обсуждение поведения и поступков героев, подробный пересказ происходящего на экране с использованием всех известных обучающимся названий чайной утвари и принадлежностей, толкование терминов чайного действа и названий чайной утвари на японском языке и другие.

При наличии времени основные задания УМР, перечисленные в настоящей статье, могут быть дополнены заданиями на инсценировку, дискуссиями.

Литература

1. Стругова Е.В., Шефтелевич Н.С. Читаем, пишем, говорим по-японски: в 2 т. / Е.В. Стругова, Н.С.Шефтелевич. - 5-е изд., испр. - М.: Восточная книга, 2013. - 336 с.

2. Нечаева Л.Т. Учебник разговорного японского языка. / Нечаева Л.Т. 2-е изд. - М.: Московский лицей, 2011. - 240 с.

3. Нихондзин-но сиранай нихонго. - Хэбидзо & Умино Нагико. - Токио, Мэдиа Фактори, 2012.

4. Гуревич Т.М. Самопрезентация японцев в пособиях по японскому языку // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Выпуск 16. - Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе» (октябрь, 2016 г.). - Москва, Ключ-С, 2017. - С.69-76.

5. <http://www.ytv.co.jp/nihongo/index.html/> Обращение 13.12.2017.

6. Кудряшова А.В. Психологические особенности восприятия пространства в «Пути Чая» // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Выпуск 14. - Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе» (октябрь, 2015 г.). - Москва, Ключ-С, 2016. - С.114-120.

**Использование неучебных аудио- и видеоматериалов
на продвинутом этапе обучения японскому языку**

Считается, что уровень владения языком проявляется в умениях выражать смысл разными способами (т.е. уметь парафразировать и использовать синонимы, антонимы), извлекать из сказанного смысл (в том числе различать внешне схожие, но разные по смыслу высказывания и находить общий смысл у внешне различных высказываний), отличать правильные высказывания от неправильных. Но к этому добавляется необходимость не просто довести до собеседника правильно сформулированное сообщение или правильно понять сказанное собеседником, но и вписать полученную информацию в соответствующий контекст, в котором можно было бы ее правильно интерпретировать. Это требует знания и понимания не только на лингвистическом, но и на национально-культурном и ситуативном уровнях. В учебниках материалы строятся преимущественно в рамках заранее смоделированной ситуации, где в силу ограничения самой цели и предназначения материала (например, отработать определенную лексику, грамматические конструкции, произношение) в недостаточной степени учитывается контекст (а именно, взаимоотношения между участниками, дистанция между ними, эмоционально-психологический фон и т.д.). Это приводит к несколько искаженному представлению о самом процессе коммуникации, и недостаточной способности учащегося правильно строить стратегию речевого поведения. В данной статье не будем касаться вопроса неадаптированных материалов как источников

данных о японских реалиях, поскольку это выходит за рамки нашей темы.

Речевая деятельность человека состоит как из создания текстов (устных и письменных), так и из их восприятия. В разговорной речи данные действия часто осуществляются одновременно, что затрудняет понимание и ориентацию в процессе коммуникации для изучающих иностранный язык. По этой причине на среднем и особенно на продвинутом этапе обучения большое внимание в качестве дополнительного обучающего материала надо уделять неадаптированным аудио- и видеоматериалам, которые воспроизводят речь, максимально близкую к естественному японскому языку. В подобных текстах фразы говорящего и слушающего не просто чередуются, а участники речевого акта друг друга перебивают, переспрашивают, вставляют множество *аидзутти* (слов ответной реакции), модально-экспрессивных частиц, меняют тему и направление разговора, используя вводные слова и междометия. Естественная японская разговорная речь также отличается множеством структурно измененных предложений, стяженных форм, число которых возрастает по мере снижения уровня формальности ситуации, частым эллипсисом. Не привыкшему к подобной речи человеку трудно воспринимать ее на слух, а еще более сложно самому произносить подобные тексты, в соответствии с ситуацией. Еще один немаловажный фактор – произношение. В живом непосредственном общении темп речи крайне высок, произношение и интонация сильно варьируются в зависимости от говорящего. Чем более широк диапазон интонационных и фонетических моделей, с которыми знакомится учащийся, тем проще ему будет на слух воспринимать речь разных собеседников.

Целью работы с аудиоматериалом является повышение уровня понимания текста на слух и подбор подходящих к ситуации форм и выражений. Важно уметь воспринимать на слух не только речь разных собеседников, но и тексты, принадлежащие к разным стилям. Для усвоения монологической речи, лучше всего подходят записи новостей, лекций, выступлений. В качестве диалоговых текстов доступны интервью и реклама. Монологические тексты лучше всего использовать для усвоения новой лексики, повышения умения подбора соответствующих контексту и стилю терминов и оборотов, привыкания к естественному темпу речи. В диалогах надо правильно не только услышать информацию, т.е. расшифровать ее на лексическом и грамматическом уровне, но и не допустить коммуникативной неудачи, правильно оценив чувства и намерения собеседника (например, учитывать его интонацию и общий тон речи).

Аудиоматериалы можно брать из таких открытых интернет источников как например, rikabu.ru, greylib.net, LibriVox. Последний из упомянутых сайтов особенно интересен. Это сайт добровольцев-энтузиастов и самих пользователей Интернета, которые читают свои любимые литературные произведения и выкладывают их на данном сайте для свободного доступа. Единственное ограничение – читающий должен быть носителем языка, на котором текст написан. Поскольку чтецы не профессиональные дикторы, то их речь отличается и диалектальными, и персональными особенностями как в плане произношения, так и в плане интонации.

Выбор видеоматериалов очень широкий. Это фильмы, аниме, телесериалы. В них взаимоотношения между людьми и ситуации представлены более разнообразно, чем это можно сделать в учебных материалах. Это помогает лучше осознать и усвоить такие сложные для изучения и

восприятия области японского языка как, например, вежливая речь. В данном случае разнообразие ситуаций позволяет лучше понять, где и когда какая форма более уместна для использования. Повторы форм и конструкций в разных ситуациях и разными носителями языка способствуют автоматизации их в речи учащегося. В качестве используемых видеоматериалов можно привести такие аниме, как «Унесенные призраками», «Как тебя зовут», «Сказки Землеморья». Это мультики известные и большинству учащихся, так что при работе с ними можно не отвлекаться на понимание сюжета, а сконцентрироваться именно на речевом материале. Персонажи говорят довольно четко, сам язык не слишком сложный. Фильмы преподаватель выбирает по собственному усмотрению и их доступности. Интервью и новости можно записывать с японского телевидения, так же, как и выступления в японском парламенте. Все они являются хорошими образцами монологической речи в формальной ситуации.

Способы работы с материалом преподаватель определяет сам. Здесь мы можем дать общие рекомендации. Например, работу с материалами можно разбить на несколько ступеней. Преподаватель заранее дает ключевые слова. В том случае, если они неизвестные, приводятся объяснение таких слов на японском, а студенты сами ищут их синонимы. Тексты, особенно вначале, пока студенты не привыкнут к подобному методу работы, не должны быть слишком длинными. Видео – не более 5 минут, аудио – 2,3 минуты. После первого прослушивания/просмотра учащиеся описывают ситуацию. Они определяют степень формальности, взаимоотношение участников. Студенты вкратце (2-3 фразы) на японском языке выделяют основную тему и мысль, рассказывают, о чем данный текст. После этого определяют результат

произошедших событий, либо выводы, сделанные автором, если речь идет о монологическом тексте. Далее материал следует повторно посмотреть/прослушать для более подробного анализа содержания. После этого уточняются используемые выражения и их формы, с особым акцентом на эмоциях и намерениях, которые можно передать данными формами. Студенты могут спросить незнакомые слова (можно их записывать во время прослушивания, просмотра), но не все, а сюжетообразующие. Если текст окажется слишком длинным, либо непонятным его можно разбить на отдельные смысловые блоки, и проделать те же ступени обработки материала, что и с целым отрывком.

Для проверки понимания преподаватель спрашивает у студентов синонимы выражений и слов, либо их объяснение на японском, основные цифры, даты, события (особенно если речь идет о новостях, речи, докладе).

Когда преподаватель убеждается, что студенты правильно поняли текст, то проводится упражнение эхо и делается перевод-повтор-перевод-повтор. Для закрепления пройденного материала можно использовать пересказ от третьего лица с передачей эмоций участников (если диалог), либо содержания (если монолог). Если речь в тексте идет о событиях, то можно предложить рассказать о дальнейших действиях персонажей или о том, как они должны были бы поступить. Данный способ эффективно проверяет понимание намерений и эмоций, а также способность студентов правильно передать собственные мысли и настроение. Также можно провести небольшую ролевую игру, в которой бы учащиеся повторили ситуацию.

При использовании таких видеоматериалов, как фильмы, аниме, сериалы, внимание студентов следует обратить на *якувариго* «ролевой язык». Данные стереотипные формы и фразы крайне редко встречаются, но носители языка их знают, понимают и ассоциируют с определенными

типажами (самурай, девушка из хорошей семьи, якудза и т.д.). В современную эпоху, когда учащиеся сами смотрят японское телевидение и фильмы, подобные уроки им помогают лучше понять, какие формы и обороты японского языка используются в реальной жизни, а какие исключительно в продукции масс-медиа.

Вышеперечисленные материалы являются вспомогательными материалами на уроках разговорного языка. Они не могут заменить основные учебные материалы, но помогают лучше усваивать произношение, новые слова и формы, а также избегать ошибок и неправильного понимания, которое возможно при самостоятельном просмотре.

Литература

1. Беликов В.И., Крысин Л.П., Социолнгвистика. Учебник для бакалавриата и магистратуры, 2-е изд., перераб и доп., изд-во Юрайт, М., 2015, 337 с.
2. Полякова А.В. Телевизионные шоу как источник идей для создания дидактических и ролевых игр для обучения говорению на занятиях по японскому языку в вузе, **ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ: Актуальные проблемы преподавания** Вып.1 М., 2008
3. Е.В. Силина. Использование «живых материалов» в учебном процессе, **ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ: Актуальные проблемы преподавания** Вып.7 М., 2012

**Практические аспекты преподавания иероглифики
в контексте формирования профессиональных
компетенций**

Данная работа посвящена некоторым особенностям преподавания японской иероглифики студентам языкового вуза на начальном этапе. Процесс преподавания и усвоения иероглифики (как и любой другой информации) является двусторонним процессом. И крайне важно, чтобы иероглифика не только «преподавалась», но и «воспринималась», то есть усваивалась студентами так, как того требует современный академический уровень образования и федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Представляется, что в настоящее время студент должен начинать формировать свою информационную компетенцию уже на самом первом, начальном этапе изучения японского языка.

Согласно федеральному государственному стандарту образования 2014 г. (ФГОС) студент в ходе обучения в высшем учебном заведении при изучении японского языка как основного обязан приобрести практические навыки использования информационных систем для решения прикладных профессиональных задач, овладеть принципами поиска и обновления знаний в своей профессиональной деятельности, усвоить полученные знания, умения и навыки, сформировав таким образом, общекультурные и профессиональные компетенции. Под компетенцией ФГОС понимается способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в той или иной области. К ключевым компетентностям относятся:

Социальная компетентность – способность действовать в социуме с учётом позиций других людей.

Коммуникативная компетентность – способность вступать в коммуникацию с целью быть понятым.

Предметная компетентность – способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры.

Информационная компетентность – способность владеть информационными технологиями, работать со всеми видами информации.

Автономизационная компетентность – способность к саморазвитию, самоопределению, самообразованию, конкурентоспособности.

Математическая компетентность – умение работать с числом, числовой информацией.

Продуктивная компетентность – умение работать и зарабатывать, быть способным создать собственный продукт, принимать решения и нести ответственность за них.

Нравственная компетентность – готовность, способность жить по традиционным нравственным законам. [1,33]

Кроме того, в числе составляющих универсальных компетенций выделяются 32 действия. В списке этих действий под номером 29 содержится следующая составляющая: «Умение осуществлять действия по поиску, анализу, систематизации и оценки информации», к которой относятся такие подразделы:

29.1.(Обучающийся) применяет знания об информации (информационных процессах).

29.2.Использует информационные технологии в различных сферах жизнедеятельности.

29.3.Применяет знания и навыки самостоятельной деятельности в системе Интернет.

29.4.Быстро усваивает и вспоминает информацию.

29.5.Изучает, запоминает и применяет новые технологии и процедуры.

Под номером 32 содержится составляющая «Умение пользоваться информационными технологиями для обработки, представления, передачи и хранения», к которой относятся подразделы:

31.1.(Обучающийся) осуществляет поиск всей необходимой информации для решения проблем и принятия решений.

31.2.Консультируется, проверяет факты, анализирует ситуации с различных точек зрения.

31.3.Применяет соответствующие знания, навыки и процедуры во всех технических аспектах работы.

31.4.Находит и анализирует информацию из различных источников.

31.5.Перерабатывает растущую массу информации и владеет информационными технологиями. [1.37-38]

В данной работе нас прежде всего будет интересовать способность студентов вуза сформировать информационную компетенцию на начальном этапе обучения японскому языку.

На первом курсе языковых вузов при изучении японского языка начинается освоение иероглифики. В ходе подключения различных учебных материалов, прописей, словарей, процесс освоения иероглифического материала постепенно становится все более сложным. Студентам с первых же шагов предстоит усвоить большой объем информации – начертание, чтения, значения, ключ иероглифа. Также им предстоит на начальном этапе не только выучить всю информацию об отдельном иероглифе, но и научиться воспринимать и знать слова, в которых данный иероглиф встречается. В практическом аспекте изучение иероглифики тесно связано с изучением и

лексических единиц, в которых данные иероглифы употребляются.

Помимо всего вышеизложенного, студентам приходится уделять важное внимание и таким практическим аспектам, как правильное начертание каждого конкретного знака. Порядок черт, гармоничное расположение элементов знака относительно друг друга, правильное изображение элементов, осознание разницы между «печатным» и «письменным» вариантом начертания знака, понимание их отличий, аккуратность и правильность написания всех элементов в совокупности – это неполный перечень тех навыков и умений, которые должны быть усвоены на начальном этапе. Кроме того, знание смысла отдельных элементов, из которых состоит иероглиф, помогает в дальнейшем легче усваивать другие, более сложные знаки, опираясь на мнемонические правила и ассоциации. В настоящее время, когда распространены электронные словари, информационные источники, в которых можно найти большое количество информации о знаке, работа с бумажными носителями все чаще отходит на второй план. Студенты лишены практики работы с бумажными словарями, привыкая использовать для этого электронные девайсы и соответствующие программы. Кроме того, повсеместное использование девайсов ухудшает почерк студентов, привыкших общаться с клавиатурой, но не привыкших писать от руки. Однако в процессе обучения преподавателю следует обращать пристальное внимание студентов на правильное начертание знаков, так как именно в ходе этой работы выявляются многие «подводные камни» иероглифики. К тому же, написание знаков от руки способствует развитию моторной памяти, закреплению нейронных связей мозга, что в свою очередь помогает развивать память.

Многие элементы иероглифов, внешне визуально похожие, являются совершенно разными. Таковы, например, элементы иероглифов (даны попарно): 營 堂、營 宮、教 冬、婦 慎、犬 大、專 博、巨 臣、文 交. Таким образом, небрежный почерк и неправильно усвоенное начертание знака может привести к ошибке. На занятиях иероглификой перед преподавателем не стоит задача привить студентам идеальные каллиграфические навыки, однако следует в обязательном порядке обозначать студентам те проблемные места, в которых легко сделать ошибку.

Практические приемы, помогающие преподавателю на начальном этапе познакомить студентов с правильной информацией о знаках, могут быть самыми разными. В практических целях используются прописи, в которых один иероглиф прописывается по много раз (десять или большее количество строк) в зависимости от уровня группы и учебного плана; разбор иероглифов у доски с подключением всех студентов группы (разрешаются и даже поощряются уточнения «с места»). Также у доски удобно проводить мини-соревнования на скорость и качество написания знаков – проведение работы в парах; полезно прописывать иероглифические упражнения, проводить иероглифические диктанты. Большое значение отводится самостоятельной работе студентов со словарями.

Работа с бумажными носителями (словарями) в классе относится как раз к числу таких приёмов. Уже начиная со второго месяца изучения японского языка (при условии интенсивных занятий – 16 часов в неделю) на минимальном уровне усвоения иероглифических знаков (60-70 знаков) можно провести практическое занятие по поиску незнакомых иероглифов в иероглифическом словаре. Студенты к этому времени уже знакомы с такими понятиями, как детерминатив и фонетик, формула знака,

ключевая таблица японско-русских иероглифических словарей, но практических навыков пока еще не имеют. В ходе этой работы студенты знакомятся со структурой словаря, способом расположения информации, учатся отыскивать незнакомые иероглифы с использованием ключевой таблицы. Имея предварительные знания о методе поиска, они учатся применять свои знания на практике, формируя, таким образом, профессиональную информационную компетенцию.

Необходимость пользоваться бумажным словарем может возникнуть при чтении сложных газетных и художественных текстов, где встречаются редко употребительные или стоящие на периферии языка знаки. Некоторые исторические документы могут быть написаны с использования знаков, не входящих в объемы памяти электронного словаря. В такой ситуации любой носитель информации, включая бумажный, сможет помочь в поиске нужного знака.

В качестве эксперимента было проведено практическое занятие в группах первого курса, посвященное поиску незнакомых иероглифов в словаре. В ходе занятия была использована газетная статья (газета «Майнити симбун» от 15.05.2017 г.) объемом 619 знаков. В статье содержались несложные иероглифы; всего 180 знаков, среди которых 55 знаков повторялись. Таким образом, общее число неповторяющихся знаков было равно 125. В эксперименте участвовали две группы студентов 1 курса по 10 человек в каждой, которые к тому моменту изучали язык с «нуля» в течение полутора месяцев. Все они работали в маленьких подгруппах, пользуясь «Японско-русским учебным словарем иероглифов» Н.И. Фельдман-Конрад. Время поиска иероглифов было ограничено полутора часами (90 минут). Все это время студенты занимались самостоятельным поиском иероглифов по словарю, в ходе

которого требовалось записать формулу каждого отдельного иероглифа (по форме «номер ключа - точка - число дополнительных черт») и его основное значение.

В ходе эксперимента было выяснено, что скорость нахождения знаков варьировалась от 16 до 49 за равные промежутки времени – полтора часа. В другой группе время, которое было дано на поиск иероглифов, оказалось сильно сокращено – 30 минут, поэтому оставшиеся иероглифы студенты должны были найти самостоятельно в ходе выполнения домашней работы. Выяснилось, что при перенесении задания на дом студенты сравнительно успешно с ним справлялись, однако не все были в состоянии выполнить его абсолютно правильно.

Студенты иногда делали ошибки, которые, впрочем, касались в основном невнимательного подсчета. Некоторые иероглифы выписывались по несколько раз, поскольку не сразу опознавались как повторяющиеся. Некоторые студенты испытывали затруднения в определении ключевого элемента и поэтому не могли отыскать иероглиф в словаре. При этом не всегда мог помочь указатель иероглифов с трудно определяемым ключом, студентам требовался навык работы со словарем, который приходит только с практическим освоением.

«Часто можно встретить людей, обладающих обширными знаниями, но не умеющих мобилизовать их в нужный момент, когда предоставляется возможность. Необходимо уметь в данных условиях проявлять соответствующую компетенцию. Традиционно цели <...> образования определялись набором знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть выпускник. Сегодня такой подход оказывается недостаточным, сегодня социуму <...> нужны не всезнайки и болтуны, а выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные

практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. Сегодня главной задачей является подготовка выпускника такого уровня, чтобы попадая в проблемную ситуацию, он мог найти несколько способов её решения, выбрать рациональный способ, обосновав своё решение» [5,2]

Литература

1. Азарова, Р.Н., Золотарева, Н.М. Разработка паспорта компетенции. Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 52 с. Интернет-ресурс: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325222633.pdf> Дата обращения: 14.10.2017.

2. Березикова, Т.Н., Ильина, О.В. К вопросу об обучении иероглифике в вузе. Сборник Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып. 8. М., 2013. – 153 с.

3. Бессонова, Е.Ю. Особенности обучения иероглифике на начальном этапе. Сборник Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып. 9. М., 2013. – 167 с.

4. Бессонова, Е.Ю. Изучение иероглифических ключей при обучении японской письменности. Сборник Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып. 16. М., 2017.

5. Кубачева, А.Р. Формирование ключевых компетенций обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС, интернет-ресурс:

http://kubacheva2014.ucoz.ru/publ/formirovanie_kljuchevykh_komp_etencij_obuchajushhikhhsja_v_sootvetstvii_s_trebovanijami_fgos/1-1-0-2 Дата обращения: 16.10.2017.

6. Кудряшова, А.В. Особенности преподавания японской иероглифики на старших курсах. Сборник Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып.7 М., 2012. – 182 с.

7. Фельдман-Конрад, Н.И. Японско-русский учебный словарь иероглифов, М., Русский язык, 1977. - 680 с.

Буддийская лексика в современном дискурсе

Буддийская культура в течение многих веков оказывала большое влияние на развитие духовной и материальной жизни в Японии. Мы можем наблюдать влияние буддизма на японцев в самых разных областях: психологии, философии, идеологии, поведении, потому что буддизм является не только системой догм, но и составной частью образа жизни японцев. Это не мистический или умозрительный опыт, который могут обрести только посвященные люди, а спонтанный опыт, обнаруживаемый в повседневной жизни и доступный для всех вне зависимости от пола, положения, идеологии или типа личности. Следовательно, буддийская идеология не могла не найти отражение и в национальной языковой картине мира. По мнению исследователя влияния буддизма на японский язык С. Хиро, «буддизм лежит в основе культуры Японии. Без понимания этого невозможно до конца постичь ни японский характер, ни японскую культуру» [6, с.2].

Лексика, вошедшая в японский язык вместе с буддизмом, представляет собой обширное семантическое пространство и является способом сохранения опыта, веками накопленного предшествующими поколениями.

Буддийская лексика, являющаяся совокупностью лексем, обозначающих понятия буддизма, может относиться как к собственно религиозно-обрядовому, так и к светскому дискурсу. Нас интересует функционирование лексики в современном светском дискурсе с позиций лексико-семантического анализа развития и изменения лексических

единиц, этимологически восходящих к буддийской идеологии.

Источником буддийской лексики является буддийская литература, представленная в Японии в основном переводами философских трактатов с китайского языка, японскими толкованиями к ним, также и японскими оригинальными текстами. Буддийская лексика японского языка – результат длительного и сложного процесса заимствования. Первоначально концепты буддизма проникли в Китай, были переведены на китайский язык, получили свое толкование и иероглифическое написание, затем из Китая пришли в Японию, где в свою очередь подверглись переработке и адаптации к другому мировоззрению. Впоследствии идеи буддизма глубоко проникли в сознание японцев, распространились на все сферы жизни и нашли отражение в языке.

Практически вся буддийская терминология заимствована из китайского языка, поэтому подавляющее количество буддийской лексики в японском языке – слова китайского происхождения, записывающиеся иероглифами, или слова, образованные по типу китайского корнесложения, что очень помогает разложить семантические единицы на элементарные иероглифические составляющие и таким образом понять этимологию и значение исследуемых единиц.

Соотносящаяся со светским дискурсом буддийская лексика представлена в японском языке как отдельными лексемами, например: 挨拶 *айсацу* – «приветствие», 諦める *акирамэру* – «отказаться от мысли», так и устойчивыми иероглифическими идиомами, например: 自業自得 *дзиго:дзитоку* – «что посеешь, то и пожнешь»; фразеологизмами, например: 足を洗う *аси-о арай* – «отстраниться». Влияние буддизма обнаруживается и в

этикетных речевых формулах – словах и выражениях, таких как *いただきます* *итадакимасу* – «принимать с благодарностью», *ありがとう* *аригато*: - «спасибо» и др.

Для данной статьи мы отобрали хорошо известные японистам единицы с высокой частотностью употребления, которые могут быть маркированы как очевидно буддистские.

1. Отдельные лексические единицы.

学生 *гакусэй* - «студент» - один из примеров употребления буддийской лексики в современном дискурсе. В буддийской терминологии 学生 произносится как *гакусё*:. Согласно словарю, буддийский термин 学生 *гакусё*: обозначает:

1. Человек, проживающий в буддийском храме и изучающий буддизм. В основном это употреблялось применительно к молодым монахам.

2. Человек, изучающий буддизм, ученый муж, ученый монах [4].

Собственно слово 学 *гаку* вошло в японский язык в процессе проникновения буддизма в Японию и первоначально не имело значение «наука, учение», а употреблялось применительно к практикам, которыми должны были овладеть монахи – такие как практика следования заповедям, практика созерцания, практика просветления разума и др. Монахи, которые находились в стадии овладения буддийскими практиками, назывались 学僧 *гакусо*: или 学侶 *гакурё*:. А те монахи, которые стремились постичь тонкости религиозных и философских аспектов теории буддизма, собирались в храмах 学問寺 *гакумондэра* и усердно занимались углубленным изучением буддийской доктрины. Например, храм 法隆寺 *хорю:дзи* в Нара был основан как 学問寺 *гакумондэра*. В

эпоху Эдо каждая из школ буддизма имела свои «учебные заведения», которые назывались 学林 *гакурин* или 檀林 *данрин*. Впоследствии они переросли в буддийские университеты, а монахов, занимающихся изучением теории буддизма, стали называть 学生 *гакусё*:. Со временем это слово претерпело фонетические изменения, превратилось в 学生 *гакусэй* и стало обозначать всех учеников, начиная с младшей школы и до университета.

Слово 留学生 *рю:гакусэй* – «иностранный стажер» также имеет буддийское происхождение и в буддийской терминологии произносится как *ругакусё*:, обозначая монахов, отправляющихся изучать буддизм за пределы Японии (в основном в Китай). Существовало два вида «стажировок» - краткосрочные, примерно 2 года 還学 *гэнгаку*, и долгосрочные – 20 лет 留学 *ругаку*. Монахи, которые по той или иной причине возвращались в Японию до истечения этого срока, считались нарушителями правил и наказывались.

Слова 講師 *ко:си* - «преподаватель, лектор」、教師 *кё:си* – «преподаватель, педагог», 教授 *кё:дзю* – «профессор», использующиеся в современном дискурсе для обозначения профессии преподавателя, также имеют буддийское происхождение. Они издревле употреблялись в монашеских общинах, точнее, это термины школы Тэндай – одной из основных буддийских школ Японии.

講師 *ко:си* имеет несколько значений:

1. Человек, который во время теологических дискуссий отвечает на вопросы собеседников. В буддизме слово 講師 произносится как *ко:дзи*. Это были высоко эрудированные монахи, которые во время дискуссий сидели на возвышении 講座 *ко:дза* или 高座 *ко:дан*.

2. Монахи, которые назначались на службу в разные провинции для толкования и распространения идей буддизма.

3. В школах Дзёдо-синсю и Такада это слово использовалось в качестве уважительного обращения к монахам высокого ранга.

Обобщая, можно сказать, что термином 講師 *ко:си* именовались монахи высокого ранга, занимающиеся толкованием буддийской доктрины.

講義 *ко:ги* – «лекция» восходит к буддийскому термину 教義 *кё:ги* – «доктрина» и первоначально передавало понятие «объяснение, обсуждение». А современное слово 講座 *ко:дза* – «кафедра» в буддийских монастырях обозначало место, с которого монахи отвечали на вопросы учеников, касающихся буддийской доктрины.

教師 в буддизме имело такое же значение, как и в современном дискурсе – «человек, который обучает». Однако под содержанием этого обучения имелось в виду обучение буддизму. Например, семинары, посвященные совершенствованию буддийского учения, и в настоящее время называются 教師研修会 *кё:сикэнсю:кай*. Часто при проведении таких мероприятий непосвященные люди, видя это название, считают, что проходит методическая конференция преподавателей, хотя на самом деле речь идет о чисто религиозном мероприятии.

教授師 *кё:дзюси* – это монахи, на которых была возложена миссия посвящения других людей в толкование заповедей буддизма, а места, где обучали толкованию буддизма с научной точки зрения, назывались 講堂 *ко:до:.* 教授師 *кё:дзюси* занимали более высокое положение по сравнению с 講師 *ко:си*. Это нашло отражение и в современном дискурсе.

Японская система образования началась с 寺小屋 *тэрагоя* – «прихрамовых школ», где обучением детей из простых семей не только буддийскому учению, но и грамоте и основам математики занимались монахи. Таким образом, слова, используемые для обозначения монахов, изучающих буддизм, расширили свою семантику и стали использоваться по отношению ко всем людям, занимающимся процессом обучения.

安心 *ансин* - «душевное спокойствие»

В буддийской терминологии 安心 - «душевное спокойствие, успокоение» произносится как *андзин*. Буддизм проповедует отречение от страстей, провозглашает тщетность мирских забот, призывает к душевному покою. Согласно теории буддизма, причина страданий заключается в постоянном стремлении человека к недостижимому, что называется в буддизме жаждой. Человек всегда хочет больше того, что у него есть, имеет определенные эгоистические желания. Поскольку возможности далеко не всегда совпадают с желаниями, человек постоянно стремится увеличить свои возможности, но все равно ему часто не удается достичь цели, потому возникает недовольство, печаль, неудовлетворенность, в результате вся его жизнь превращается в борьбу и напряжение. Для того чтобы достичь гармонии в жизни, надо освободиться от своих желаний. Это будет означать прекращение борьбы, напряжения и бесконечных страданий. Буддийский концепт 安心 *андзин* подразумевал освобождение от гнета собственных желаний, достижение равновесия между желаемым и возможным, т.е. обретение счастья и душевного спокойствия.

В современном дискурсе часто используются выражения ご機嫌いかがですか *гокигэн икага дэсу ка* – «как вы себя чувствуете?», 機嫌ななめ *кигэн нанамэ* –

«быть не в духе»、機嫌を伺う *кигэн-о укагау* – «интересоваться самочувствием»、機嫌をとる *кигэн-о тору* – «льстить, заискивать»、どうも機嫌が悪いらしい *до:мо кигэн-га варуй расий* – «похоже, что он в плохом расположении духа»、御機嫌よう *гокигэн ё:* – «всего хорошего» и др. 機嫌 *кигэн* – «настроение, расположение духа» первоначально записывалось иероглифами 譏 *сосуру* – «осуждать, порицать» и 嫌 *кирау* – «не любить, ненавидеть» и означало свод буддийских предписаний для монахов - перечень поступков, от которых должен воздерживаться последователь Будды. Практика медитации подразумевала уход монахов от мирской суеты и повседневных забот, поэтому материальные потребности удовлетворялись за счет подаяний мирян. Чтобы не вызывать общественного порицания или неприятия со стороны мирян, монах должен четко соблюдать предписания буддизма и практиковать высоконравственное поведение. Интересно, что буддизм предписывает воздерживаться даже от действий, которые нельзя считать недостойными в повседневной жизни, но которые могут быть неприятны для окружающих, например, есть чеснок, лук и разные специи, поскольку запах от них может быть неприятен для других людей. Иными словами, концепт 譏嫌 *кигэн* подразумевал действия и состояния, которые могли бы быть хотя бы косвенно осуждаемы окружающими людьми. Для того чтобы понять, что вызывает неприятие окружающих, надо уметь правильно оценить чувства, побуждения и внешние проявления этих чувств. Поэтому со временем слово 譏嫌 *кигэн* начало употребляться в значениях «внешний признак», «чувство, состояние человека», т.е. намерения, истинные побуждения, а впоследствии семантика расширилась до понятий «состояние здоровья»,

«положение вещей», «внешний признак». А первый иероглиф 譏 *сосуру* – «осуждать, порицать» заменился на иероглиф 機 *ки*, одним из значений которого, является «психологическое состояние».

2. Этикетные речевые формулы

ありがとう *аригато*:- «спасибо»

Интересна этимология ありがとう *аригато*:. Если эту этикетную формулу записать иероглифами 有難う, то понятно, что она состоит из иероглифа «быть, существовать» и «трудно, редко». ありがとう *аригато*:. произошло от прилагательного ありがたい, ありがたき *аригатай*, *аригатаки* – «желанный, благодарный» в значении めったにない、ありえない – «редко встречающийся, невозможный». Например, ありがたき幸せ *аригатаки сиаवासэ* – «редкое счастье». Смысл этой этикетной формулы заключается в трудности обретения того, что редко встречается, и является выражением одной из основных идей буддизма о реинкарнации. Все живые существа перемещаются между несколькими мирами и могут приобретать разные облики. Время, которое живое существо проживает в облике человека, - это редкая возможность и бесценный дар. Таким образом, ありがとう *аригато*:. символизирует благодарность человека за благословление от Будды быть человеком. Позже ありがとう *аригато*:. эволюционировало и в современном дискурсе трансформировалось в выражение любой благодарности. [5]

いただきます *итадакимасу* – «принимаю с благодарностью»

Существенными составляющими японского столового этикета являются этикетные речевые формы いただきます *итадакимасу* – «принимаю с благодарностью», которая

произносится перед приемом пищи, и ごちそうさま *готисо: сама* - «спасибо за угощение», которая используется после окончания трапезы. Оба эти приветствия восходят к базовому кодексу буддийской этики – «пяти добродетелям». В одной из них сформулирован отказ от причинения какого бы то ни было вреда природе, всем живым существам, от их убийства и уничтожения. Однако даже монахи, строго придерживающиеся заповедей, не могут прожить без пропитания, поэтому перед началом трапезы они, произнося いただきます *итадакимасу*, выражают благодарность природе за то, что она жертвует собой, давая им пищу. Приветствие いただきます *итадакимасу* образовалось от слова いただき *итадаки* – «макушка, верхушка». В соответствии с буддийской этикой монахи при получении какого-либо дара должны были склонить голову и поднять этот дар над головой, тем самым демонстрируя уважение к дарителю и подчеркивая ценность дара. Такой ритуал сложился в древней Японии и продолжает строго соблюдаться и в настоящее время, так как «церемония обмена подарками предполагает соблюдение обязательных этикетных норм и правил» [З с.258]. От существительного いただき *итадаки* образовался глагол いただく *итадаку* и закрепился в японском дискурсе для передачи значения «принимать с благодарностью».

ごちそうさま *готисо:сама* – «спасибо за угощение»

При иероглифическом написании ご 馳走さま *готисо:сама* – «спасибо за угощение» записывается двумя иероглифами: 馳 *хасэру* - «мчаться, развивать активность» и 走 *хасиру* - «бегать». В древности монахам в поисках пропитания не только для себя, но и для посетителей храмов приходилось долго обходить окрестности для

сбора подаяний. Первоначальное значение слова 馳走 *тисо*: было «хлопотать, бегать в поисках еды». Со временем его семантика трансформировалась в значение «вкусная еда, угощение», а с середины эпохи Эдо этикетная формула ご馳走さま *готисо:сама* вошла в повседневный дискурс в виде выражения благодарности за угощение.

3. Фразеологизмы

足を洗う *аси-о арау* – «отстраниться, умыть руки»

В древности буддийские монахи осуществляли сбор подаяний, выходя за пределы монастырей босиком. Согласно буддийской идеологии, существует два мира: мир монастырской жизни, свободный от всяческих соблазнов, и внешний мир, полный страстей, желаний и заблуждений. Поэтому монахи, возвращаясь в монастырь, должны были у входа совершать ритуал омовения ног, тем самым очищаясь от неподобающих желаний, страстей и заблуждений. Именно благодаря этому обряду впоследствии выражение 足を洗う *аси-о арау* приобрело значение «отказаться от чего-то плохого, недостойного». В процессе адаптации в языке произошли семантические преобразования - в данном случае - расширение значения, это выражение закрепилось в виде фразеологизма и начало употребляться в значении «прекращать что-то делать» уже независимо от того, что это нечто плохое или хорошее.

4. Иероглифические идиомы

自業自得 *дзиго:дзитоку* – «сам виноват; что посеешь, то и пожнешь»

Т.М. Гуревич указывает, что «очень часто для адекватного восприятия иероглифических идиом ёдзидзюкуго без знания этимологии просто невозможно понять не только нюансы смысла, но и само значение фразеологизма» [2,с.3]. Поэтому понимание

происхождения и значения иероглифических идиом важно как с точки зрения практического владения языком, так и с точки зрения культурной составляющей языка.

Иероглиф 業 *го*: в данном случае используется для передачи значения «деяние, карма». В буддизме термин 三業 *санго*: подразумевает три понятия: 身業 *синго*:, 口業 *куго*:, 意業 *иго*: - «какие поступки человек совершает, что говорит и что думает». При этом главным считается 意業 *иго*:, так как это оказывает влияние и на 身業 *синго*:, и на 口業 *куго*:. 自業 *дзиго*: - «то, что человек сам делает» подразумевает три составляющие в виде 三業 *санго*:, а 自得 *дзитоку* - «то, что получает за свои деяния». Другими словами - результатом поступков человека является возмездие или вознаграждение за них. В современном дискурсе обычно это иероглифическая идиома имеет отрицательную коннотацию осуждения неправильного поведения.

Похожее значение имеет и иероглифическая идиома 因果応報 *ингао:хо*:, где 因果 *инга* имеет значение «причина и следствие; судьба, карма», а 応報 *о:хо*: - «возмездие, оплата».

Основополагающая идея буддизма о карме заключается в том, что позитивные поступки ведут к счастью, а негативные - к страданиям. Если человек воздерживается от негативных действий, он может освободиться от страданий и обрести счастье. Но для этого необходимо постоянно совершать позитивные действия. Тот, кто это понимает, сам для себя решает, какие эмоции он будет переживать. Карма - это не судьба, данная человеку свыше, это практика создания судьбы своими поступками [1, с.229].

善惡難定 *дзэнъакусадамэгатаси* - «определить добро и зло трудно»

Буддизм учит не воспринимать буквально никакие предписания. Нельзя применять одинаковые критерии к разным людям и не учитывать разные обстоятельства.

Часто зло оборачивается благом, а благо ведет к страданиям. Любое добро или зло только относительно чего-то являются добром или злом. В понимании буддистов различий между абсолютным добром и злом не существует. Иероглифическая идиома 善 惡 難 定 *дзэнъакусадамэгатаси* - «определить добро и зло трудно» выражает мысль о том, что не следует замыкаться в рамках собственных жизненных установок, надо воспринимать мир философски.

Изучение буддийской лексики дает нам инструмент для повышения мотивации к обучению языку. Раскрытие смысла, объяснение этимологии многих этикетных выражений, устойчивых словосочетаний и отдельных слов помогает учащимся не просто запомнить их, а понять особенности языкового поведения японцев, усвоить этикетные нормы, органично воспринимать чужую культуру.

Литература

1. Буддизм. Словарь по буддизму и близким к нему учениям. М. :Издательский дом «Хроникер», 2003. – 334с.

2. Гуревич Т.М. Японско-русский учебный словарь ёдзидзюкуго. М.: Издательство «МОНОГАТАРИ», 2011.
Изотова Н.Н. Традиционные японские ценности: культура подарков// Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Часть 1. Языки в аспекте лингвострановедения.- М. МГИМО-Университет, 2017., с. 253-259

3. 三省堂大辞林 Большой словарь Сансэйдо: [Электронный ресурс] / Режим доступа: [https:// www.weblio.jp/](https://www.weblio.jp/)

4. 成城山耕雲寺 仏教から生まれた日常の言葉 Храм Сэйдзёсан Коундзи. Лексика буддийского происхождения в повседневной жизни.

[Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://kouunji.or.jp/lecture/ word01.html>

5. Хиро Сатия. 日本語になった仏教のことば Буддийская лексика, вошедшая в японский язык. Токио, Коданся, 1988 г. - 254стр.

**К вопросу о средствах выражения персонального
дейксиса в японском языке**

Одним из самых распространенных средств выражения дейктических отношений в языке являются личные и указательные местоимения, позволяющие соотнести деятеля и адресата действия, установить непосредственную связь между языковым знаком и объектом внеязыковой действительности.

Наличие подобных местоимений является, по сути, языковой универсалией, в той или иной степени получившей своё выражение в любом языке. Тем не менее, как отмечает Э. Бенвенист, категория лица (и в местоимениях, и в глаголе) неоднородна: 1 и 2 лицо, обозначающие участников коммуникативного акта, противопоставлены 3 лицу, которое Бенвенист характеризует как «не-лицо». Такое противопоставление имеет много частных выражений. Некоторые языки (например, атабаскские языки Северной Америки) по-разному кодируют 1 и 2 лицо, с одной стороны, и 3 лицо, с другой. Во многих языках (например, некоторых тюркских) местоимения 3 лица неотличимы от указательных местоимений. В некоторых языках местоимения 1 и 2 лица вообще не различаются (например, местоимения множественного числа в папуасском языке йимас). И наконец, во многих языках проявляется так называемая личная, или дейктическая, иерархия вида «1,2 > 3», т.е. 1 и 2 лицо имеют приоритет перед 3 лицом в отношении тех или иных грамматических явлений. [1, 286]

Несмотря на невозможность в принципе интерпретации дейктических выражений вне контекста, контекст в японской диалогической речи имеет особое значение для выделения дейктического центра, служащего ориентиром для коммуникантов. [2, 106 -107] На высококонтекстность японской культуры неоднократно указывали известные языковеды-японисты (Гуревич Т.М., и др.), отмечая, что

«при общении основной смысл передается не столько за счет его вербализации, сколько благодаря имеющимся сведениям о партнёре по коммуникации и различным нюансам беседы, в которых роль контекста выполняют также интонация, голосовые модуляции, паузы и выражение лица и позы говорящих». [3]

Такие особенности японского дискурса, несомненно, порождают трудности при освоении японского языка студентами, знакомыми с языками более привычной им западной культуры. Приведём несколько примеров перевода студентами простейших диалогов из начального курса *Минна но нихонго*.

ミラーさんは学生ですか。(Мира:-сан ва гакусэй дэсу ка) Миллер студент? (Вы студент?)

なんで東京へ行きますか。(нан-дэ то:кё:-э икимасу ка) Чем мы поедem в Токио? (На чём вы поедете в Токио?)

Безусловно, в японском языке, характеризующемся размытостью и нечеткой структурированностью местоименной парадигмы в отличие от индоевропейских языков, а также отсутствием грамматической категории лица глагола, имеется свой набор дейктических элементов, позволяющих, в основном, опосредованно установить агента действия и адресата. [4]

Во-первых, использование при референции к адресату личных имён в сочетании с именными суффиксами *сан*, *тян*, *кун* и другими, которые не могут использоваться по отношению к себе, т. е. к первому лицу. Иными словами, указание на фамилию и использование именного суффикса позволяют совершенно безошибочно установить отправителя и реципиента действия.

Следует заметить, что семантика некоторых личных японских местоимений (おまえ (о-маэ) букв. *тот, кто передо мной*) пересекается со сферой пространственного дейксиса, образуя единое семантическое поле.

Тем не менее, в японской культурно-речевой традиции личные местоимения малоупотребительны и обычно используются только в ситуациях, требующих особого внимания относительно того, кто делает по отношению к кому. Данная социокультурная особенность, возможно,

обусловлена тем, что на протяжении долгих веков в японском обществе культивировалась модель поведения, ориентированная на поддержание всеобщей гармонии между человеком, природой, коллективом, в которой все три компонента не противопоставляются друг другу, а сливаются в одно целое, существующее в едином жизненном ритме. Тем не менее, персональный дейксис подразумевает четкую в той мере, в какой это возможно в конкретном языке с учётом всех лингвистических и экстралингвистических факторов, идентификацию лиц-участников коммуникативного процесса.

Таким образом, с одной стороны этнокультурные особенности японского уклада общества, с другой стороны, необходимость чёткого указания на отправителя и получателя послания, возможно, создали предпосылки для развития дополнительных способов передачи личных отношений в системе координат говорящего и адресата. В частности, в третью группу можно отнести префиксы вежливости お и ご, которые используются в вежливом стиле и служат для соотнесения смысла всего высказывания ко второму лицу единственного числа, что позволяет обходиться без указания субъекта действия, выраженного личным местоимением.

Помимо вышеуказанных средств выражения персонального дейксиса, в японском дискурсе широко применяются грамматикализованные глаголы もらう (мору), いただく (итадаку), くれる (курэру), くださる (кудасару), あげる (агэру), やる (яру), さしあげ (сасиагэру), обозначающие систему оппозиций *получать-давать* на разных уровнях вежливости. В данном случае посредством инкорпорации смыслового и грамматикализованного глаголов, образующих единую лексическую единицу, приобретающую таким образом свойство дейктичности, в сочетании с общей логикой высказывания представляется возможным установить деятеля и реципиента в речевом акте. Например:

まどを開けてもらえませんか。(мадо-о акэтэ морэмасэн ка) - Можно **Вас** попросить открыть окно?

あしたここに来てくれませんか。(асита коко-ни китэ курэмасэн ка) - Не могли бы вы прийти завтра сюда?

Использование этих грамматических конструкций также позволяет избежать использования местоименных слов, которым свойственен эгоцентризм [5, 10-11], т.е. организация субъектов таким образом, где центром координации выступает субъект речи, что противоречит характеру и духу японской ментальности. Речевое взаимодействие японцев строится таким образом, что говорящий буквально превозносит адресата, одновременно задвигая себя на задний план, что находит своё выражение в грамматических характеристиках регистров вежливости японского языка. Данный факт позволяет сделать вывод, что японский персональный дейксис преимущественно неэгоцентричный или объективный.

Однако, в ряде примеров японские фразы строятся вообще без каких бы то ни было вербальных ссылок, позволяющих ориентироваться между субъектом речи и остальными участниками коммуникации. Например, предложение 医者を呼びに行きましょうか (ися-о ёби-ни икимасё: ка) может быть переведено, как “Мне сходить за врачом?” или “Может, сходим за врачом?”

Как видно из примера, в русской речи предпочтительно непосредственное указание на адресата действия, т.е. заполнение места субъекта или подлежащего в предложении. Если рассматривать ситуацию отвлеченно, в отрыве от языковой действительности, то правильная интерпретация вопросительных выражений японского языка немыслима без предварительных сведений об участниках коммуникативного акта. Однако, непосредственно в коммуникации, опираясь на интонацию, жесты, выражение лица, которые также являются невербальными средствами выражения персонального дейксиса, можно совершенно точно определить каузатора и объекта каузации.

В грамматике японского языка существуют также структуры, непосредственно указывающие на адресата действия и некоего второго участника коммуникативного акта, при этом последний может оставаться не

актуализированным. К таким структурам относится пассивный залог, желательное наклонение и др. Например, 父親に叱られた。(титиоя-ни сикарарэта) «Меня отругал отец».

То есть, расстановка лиц в речевом пространстве может быть заложена в самой грамматической конструкции. Рассуждая о средствах выражения личного дейксиса, нельзя обойти вниманием так называемые «вежливые» глаголы, которые функционально классифицируются по лицам, таким образом достаточно чётко ориентируя нас на обращение ко 2-му или 3-му лицу, либо указывают на 1-е лицо, т. е. на самого говорящего, например, 召し上がる (мэсиагэру) — いただく (итадаку), おっしゃる (оссяру) — 申し上げる (мо:сиагэру) и др.

В заключение следует отметить, что недостаточное внимание к вопросам выражения субъектно-объектных отношений в процессе обучения японскому языку может служить причиной неверной интерпретации высказываний, что, в свою очередь, приведёт к осложнениям в коммуникации.

Литература

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. — М.: Прогресс, 1974. — 447 с.
2. Головнин И.В. Грамматика современного японского языка. — М.: МГУ, 1986. С. _ 106-107.
3. Гуревич Т.М. Национально-культурная обусловленность не прямой коммуникации. — Вестник МГИМО — 2013 (2). С. 163-167.
4. Ли В. Д. К проблеме выражения личных значений в японском языке. — Журнал Известия Восточного института — 2002 (S), С. 130-132.
5. Сребрянская Н.А. Дейксис и его проекции в художественном тексте: Монография. — Воронеж: ВГПУ, 2005. — 255 с.

Формирование и развитие механизмов аудирования у школьников

Аудирование – исследовательский объект с непростой судьбой. Являясь лидером среди других видов речевой деятельности, аудирование часто оказывается на обочине методического пути. Можно начать с того, что даже в определении механизмов аудирования среди российских ученых наблюдается разночтения. Например, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин отмечают, что процесс аудирования обеспечивается механизмами кратковременной памяти, долговременной памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления [1, 24]. С.А. Вишнякова, помимо этих механизмов, выделяет еще три: механизм внутреннего проговаривания, сегментации речи и идентификации понятий [2, 169]. Однако, большинство отечественных исследователей (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Н.В. Елухина, Е.Н. Соловова, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез и др.) выделяют 4 основных механизма: речевой слух, оперативную память, вероятностное прогнозирование и внутреннее артикулирование [3, 161]. С недавнего времени в некоторых работах (Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина, Е.А. Колесникова и др.) начали отдельно выделяться еще два механизма – механизм селекционирования полезного звукового сигнала и механизм адаптации [4, 36]. Изучение всех этих механизмов аудирования должно помочь разработать специальные упражнения для достижения более эффективных результатов при обучении школьников японскому языку.

Поскольку методисты расходятся во мнении о необходимости развития внутреннего проговаривания,

следует целенаправленно развивать остальные основные механизмы: слух, память, вероятностное прогнозирование, а также механизмы адаптации и селекции.

Обучение школьников японскому языку сопряжено с многочисленными проблемами. Во-первых, на данный момент не существует официального русского учебника японского языка для школьников. Несмотря на то, что в теории обучение аудированию давно уже принято рассматривать как отдельный вид речевой деятельности и даже существуют многочисленные теоретические рекомендации по подбору аудиотекстов, на практике же подбор аудиотекста для обучения детей на начальном этапе представляет значительную трудность. Существующие русские учебники («Японский язык для начинающих» Л.Т. Нечаевой, «Читаем, пишем, говорим по-японски» Е.В. Струговой и Н.С. Шефтелевич) рассчитаны на студентов ВУЗов, в крайнем случае, на школьников 10-11 классов, и не очень хорошо подходят для учеников средней школы (5-9 классы), которым нужен гораздо более спокойный темп. Иностранные издания для начинающих как на японском, так и на английском языках тоже не очень хорошо подходят для средней школы – например, хотя бы потому, что почти все они рассчитаны на обучающихся, которые уже выучили азбуку, а школьникам подойдет лишь тот учебник, где азбука и начальная грамматика вводились бы параллельно. Помимо этого, иностранные учебники не учитывают специфические проблемы русскоязычных студентов [5, 60].

В России с 1998 года проводится экзамен «Норёку сикэн», включающий в себя задания по аудированию. Самый нижний уровень экзамена (N5) требует подготовки на уровне 150-200 аудиторных часов, поэтому при обычной нагрузке для второго иностранного языка – 2 или 3 часа в неделю - пользоваться аудиоматериалами для

подготовки к этому экзамену, а также вариантами прошлых лет невозможно в первые два-три года обучения.

Во-вторых, надо добавить несколько слов о психологических особенностях учащихся средней школы, особенно о тех, которые имеют непосредственное отношение к процессу аудирования. Чтобы прослушать и понять аудиотекст требуются: мотивация, внимание, концентрация. Школьники часто не могут сосредоточиться, у них не развиты основные компоненты внимания (объем, переключение, распределение), у них неадекватная самооценка, маленький объем оперативной памяти, в довершение всего, из-за приверженности к пользованию мобильным интернетом, у них часто вообще отсутствует желание развивать память. Поэтому, если говорить о поэтапном развитии отдельных механизмов, первым и необходимым этапом следует признать привлечение внимания и повышение мотивации – иными словами, аудиоматериалы и упражнения должны быть, как минимум, интересными. Как пишет о хорошем уроке японского Л.Т. Нечаева – «все активные, все занимаются с интересом» [6, 135].

Поскольку аудированием надо заниматься целенаправленно и систематически - лучше на каждом занятии, а если это невозможно, то хотя бы раз в неделю, значит, при планировании на каждый учебный год учителю необходимо располагать примерно тридцатью интересными короткими аудиотекстами, отвечающими всем необходимым требованиям: ценными в воспитательном плане, информативными, достоверными, соответствующими речевым умениям учащихся и т.д.

Поэтому главная сложность заключается в том, что в течение примерно двух первых лет необходимо пользоваться аудиотекстами из нескольких учебников начального уровня, тщательно выбирая и переходя с

одного на другой, дополняя их японскими песнями, мультфильмами, видеороликами из интернета. На прослушивание (просмотр) и отбор подходящих по требованиям, лексически и грамматически доступных, к тому же интересных для школьников материалов тратится огромное количество времени. Иногда поиск материалов не дает результатов, в таких случаях приходится подготавливать зрительные опоры (фото, картинки, таблицы и т.п.) и выходить из положения своими силами.

При обучении аудированию выделяется две основных системы упражнений - тренировочная (подготовительная) и речевая (коммуникативная) [3,179]. Система тренировочных упражнений представляет собой основу для осуществления речевой деятельности на начальном этапе обучения, о ней, в основном, и пойдет речь. При выполнении данной группы упражнений необходимо концентрировать внимание учеников на какой-то одной сложности, постепенно увеличивая эту сложность.

Теперь остановимся подробнее на каждом механизме аудирования. Первый механизм – фонематический слух. Так как фонетика японского языка имеет ряд специфических особенностей, необходимо их принимать во внимание – т.е. помимо универсальных упражнений, подходящих для всех иностранных языков, нужно подбирать дополнительные упражнения для японской фонетики. Здесь существуют некоторые аспекты, на которые необходимо обращать особенно пристальное внимание, без этого фундамента все дальнейшее обучение не принесет планируемых результатов. Самый сложный с методической точки зрения и наименее изученный из них - это тонизация отдельных слов и интонирование фразы в целом.

Тонизация имеет несколько важных функций. Во-первых, она позволяет различить на слух слова разного

значения, но одинаковых по написанию азбукой, как например: дождь (あめ¹) – леденец (あめ²), черепаха (かめ¹) – кувшин для цветов (かめ²), мост (はし²) – палочки для еды (はし¹) – край, конец (はし⁰) и др. (тонизация отмечена в соответствии с «Современным японско-русским словарем» под ред. Б.П.Лаврентьева, где значок ⁰ показывает, что в слове нет высоких мор, значок ¹ обозначает, что первая мора в слове высокая, значок ² обозначает, что вторая мора высокая и т.д.) В разных учебниках тонизация может отмечаться по-разному – выделяться схематичными значками « ˊ », либо же записываться формулой ЛН, (где L – низкий тон, Н – высокий тон). В статье Н.А. Сыромятникова «Музыкальное ударение в японском языке» говорится, что таких пар одинаковых по написанию азбукой слов насчитывается более 1800 [7, 274]. Во-вторых, тонизация цементирует в единое целое сложные и производные слова: なか (середина) – なかば (половина), がいろ – (улица) – がいろじゆ (деревья вдоль улицы). Второй компонент при этом лишается ударения. Часто российским школьникам, не обладающим музыкальным слухом, бывает трудно расслышать и произнести правильно эти слова.

На уровне общего понимания ошибки в интонировании приведут к искажению высказывания в целом, так, например, фраза もってきてくれない с восходящей интонацией будет означать просьбу, а с нисходящей – отрицание. Отрицательная частица じやない в зависимости от интонации может иметь утвердительный, отрицательный и вопросительный смыслы.

Большую роль также могут играть паузы. Рассмотрим более длинное предложение: トラックがセンターラインをこえて走ってきた乗用車と衝突しました。В

зависимости от интонации и паузы смысл предложения полностью меняется. На первой схеме интонационная линия показывает, что сплошную линию пересекла легковушка, на второй – грузовик [8,32].



Пример хрестоматийный, вроде русского «Казнить нельзя помиловать», но иллюстрирует проблему ярче длинных описаний. Таким образом, плохая развитость фонематического слуха в некоторых случаях не позволяет правильно воспринимать даже знакомые слова и выражения.

На начальном этапе почти для всех подготовительных упражнений требуются зрительные опоры, особенно на этапах введения (иллюстрации) и контроля (самоконтроля). Для иллюстрации и запоминания нескольких примеров слов с одинаковым написанием и различающейся тонизацией можно предложить воспользоваться ассоциативной цепочкой:

	あ				め
↓		め	↑	あ	

Например, кто-то попал под дождь, промок, заболел и расстроился. Настроение опускается вниз – вторая мора тоже опускается. Но потом получил в подарок леденец, настроение поднимается, вторая мора тоже.

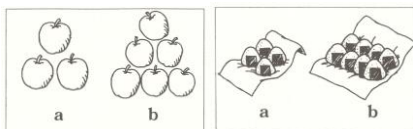
	は				し
↓		し	↑	は	

Еще один пример - палочки для еды лежат на столе, мальчик на картинке говорит «いただきます». Наклоняет голову вниз – там палочки. Палочки вниз, слово «はし» – палочки произносятся с понижением. Мост высокий, мальчику приходится задирать голову вверх. Слово «はし» мост произносится с повышением.

Также для развития слуха хорошо подходят детские песни. Они позволяют проиллюстрировать другие фонетические сложности японского языка – отдельную мору ん, долгие гласные, удвоенные согласные и т. п, и при этом могут служить как фонетической разминкой, так и средством для снятия напряжения после письменных заданий.

Помимо фонетических, существует ряд лексических трудностей. Например, в системе счета наблюдается значительное количество похожих по звучанию слов, которые школьники часто путают. При изучении числительных это может быть いち・しち・はち, みつつ・むつつ, よつつ・やつつ, в календаре - よっか и ようか. Практически ни один экзамен «Норёку сикэн N5» не обходит стороной такие задания, но, как уже упоминалось, на этапе изучения числительных еще рано давать слушать

экзаменационные варианты, поэтому необходимо брать аналогичные рисунки с упрощенным текстом [9,25].



A: このりんごを六つください。

B: えっ、いくつですか。みつですか。

A: いいえ、むっつです。

A: このおにぎりをやつつください。

B: はい、どうぞ。

A: あの、よっつではありません。やつつですよ。

B: ああ、やつつですか。

Еще одним механизмом, который может быть сформирован с помощью системы упражнений, является вероятностное прогнозирование. Вероятностное прогнозирование – это порождение гипотез, предвосхищение хода событий. Известно, что знание определенного контекста способно значительно облегчить процесс восприятия речи со слуха, ведь в реальной жизни все обычно представляют себе, для чего им передается та или иная информация.

В российской методике выделяют смысловое и лингвистическое прогнозирование. Смысловое прогнозирование – это предварительное видение возможных ситуаций, которые предполагают использование определенных словосочетаний, клише, речевых формул и т.д. Лингвистическое прогнозирование – это предварительное видение возможных сочетаний слов. При подборе или составлении упражнений для развития

вероятностного прогнозирования, надо учитывать специфику японского языка – порядок слов совершенно не такой, как в русском языке. Школьники должны быть подготовлены к тому, что если в русском языке мы можем уже с середины определить хотя бы тип предложения (вопросительное, отрицательное), то в японском языке почти всегда предложение надо дослушать до конца. Соответственно, все привычные русские словосочетания с глаголами – пойти куда-либо, сделать что-либо и т.д, будут выглядеть перевернутыми, и все вопросы надо будет задавать с конца. Например, в учебнике «Маругото» есть тип упражнений с аудиотекстами, где дается следующее задание – подобрать подходящие глаголы к словосочетаниям: испанская песня, индийский танец, корейский сериал, иностранный язык. Выбор ограничивается всего шестью глаголами: смотреть, разучивать, говорить, слушать, делать и петь. Логика построения фразы не такая как в русском – «что можно делать с испанской песней?» Подходящие три ответа: разучивать, слушать и петь. «А что можно делать с индийским танцем?» «А с корейским сериалом?» [10, 94].

Остальные типы упражнений могут быть взяты из методики обучения другим ИЯ – это подбор часто сочетающихся слов, заучивание речевых формул, заполнение пропусков и др.

Что касается упражнений на развитие оперативной памяти, то среди многочисленных упражнений, универсальных для всех ИЯ, хотелось бы остановиться на известном японском упражнении «拡大練習», которое учитывает особенности грамматики ЯЯ. Дается одно слово, ученики по очереди добавляют к нему подходящие по смыслу слова, чтобы получилось словосочетание или предложение, сначала простое, затем распространенное. Например, дается слово «行きます», к нему по очереди

прибавляются обстоятельства места, времени, образа действия и т.д. Последний в цепочке ученик должен держать в голове все предыдущие слова, например: «8時に友だちと電車で学校へ行きます».

Малоизученные механизмы аудирования - механизм селекционирования полезного звукового сигнала и механизм адаптации в учебных материалах стали выделяться относительно недавно. В «Нихонго дорэми» (учебник для испанских детей) много действий происходит на фоне звуков природы, в «Маругото» есть выделенные аудиотреки, помеченные значком BGM (background music), при этом в инструкции для преподавателей отмечается, что полезно чередовать треки с фоновой музыкой с «чистыми» треками. Из-за недостаточно хорошо сформированного механизма селекционирования полезного звукового сигнала многие школьники жалуются на трудности при сдаче экзамена «Норёку сикэн»: вопрос еще звучит, но многие сдающие уже поняли, в чем дело и переворачивают страничку - громкий шелест отвлекает.

Механизм адаптации подразумевает аудирование людей с различными речевыми параметрами (тембр, темп, акцент и т.д.), поэтому среди персонажей учебника «Маругото» есть и пожилые люди: японец Нода-сан и австралийка Джой-сан, есть и иностранцы: веселый мексиканец Хосэ-сан, француженка Клара-сан, и даже секретарша Наталья-сан, говорящая по-японски с ошибками и ужасным акцентом. Считается, что сложнее всего на слух воспринимаются детские голоса, и действительно, практика показывает, что фрагменты мультфильмов понятны либо в том случае, если школьники уже смотрели мультфильм на русском и знают содержание, либо с предварительными объяснениями и введением огромного количества «одноразовой» лексики, которая забудется к следующему занятию.

Итак, подведем итоги: отбор аудиоматериалов для начального уровня должен осуществляться через призму потребностей формирования различных механизмов аудирования. Предлагаемая в статье классификация механизмов будет способствовать оптимизации учебного процесса, выбору более эффективных стратегий и тактик обучения, а также повышению мотивации обучения у школьников.

Литература

1. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. «Новый словарь методических терминов и понятий», Москва, 2009
2. С.А. Вишнякова, Н.А. Буре, М.В. Быстрых и др. «Основы научной речи», СПб, 2003
3. Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. «Теория обучения иностранным языкам», Москва, 2009
4. Е. А. Колесникова «Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза», автореферат диссертации, Москва, 2009
5. Т.И. Корчагина «О выборе учебника при обучении японскому языку российских студентов», Японский язык в ВУЗЕ: актуальные проблемы преподавания, Выпуск 13, Москва «Издательство ключ-С» 2015
6. Л.Т. Нечаева «Что такое хороший урок японского языка». Японский язык в ВУЗЕ: актуальные проблемы преподавания, Выпуск 16, Москва «Издательство ключ-С» 2017
7. Н. А. Сыромятников «Музыкальное ударение в японском языке», Современный японско-русский словарь под ред. Б.П. Лаврентьева, Москва, 1984
8. М. Сэки, Ф. Хиратака «Готовим аудиоматериалы», Токио, 2014. (на японском языке)
9. Аудиокурс «Слушаем каждый день. 50 дней» Начальный уровень. Токио:Бондзинся, 1999 (на японском языке)
10. Маругото А2 Рикай, учебник японского языка, Токио, 2014

**Приемы активного слушания в обучении японскому
языку в вузе**

Навыки коммуникации играют важную роль в социальной жизни человека. Они позволяют нам не только обмениваться информацией, но также анализировать ее, запоминать, давать ей субъективную или объективную оценку. Поэтому неудивительно, что изучением этих навыков занимается множество специалистов из разных областей. Среди зарубежных исследователей коммуникативных навыков можно назвать следующих: И. Атватер, М. Беркли-Ален, Д. Карнеги, Е.А. Мелибруда, В. Сатир, А. Пиз. Среди отечественных - это Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, А.А. Крылов, А. Добрович, М.С. Мириманова, Ю.Н. Емельянов, Т.Г. Григорьева, В.И. Андреев, В.П. Шейнов, М. Кипнис и др.

Огромное количество литературы посвящено тому, как научиться говорить и как влиять на своих партнеров по общению. Так, в книжном интернет-магазине «Лабиринт» на запрос «как научиться выступать публично» предлагают список из 132 книг, а на запрос «как научиться слушать собеседника» - всего 1 книга Николса М. «Искусство слушать. Почему мы разучились слышать друг друга» [1]. Для сравнения, на японском сайте Амазон на тот же запрос можно найти 42 книги о том, как слушать собеседника, и 43 – как научиться говорить [2]. На научном ресурсе e-LIBRARY.RU можно найти около 180 публикаций, посвященных обучению слушанию по сравнению с 900 статьями, посвященными обучению говорению [3].

То есть, если сравнить процесс общения в современном обществе с игрой в мяч, то выясняется, что никто не хочет

ждать и ловить мяч – все хотят его бросать. В процессе обучения иностранному (в частности, японскому) языку мы также уделяем навыкам коммуникации много внимания, призывая студентов активно говорить на занятиях с носителем языка, не бояться ошибок и пытаться любыми способами донести свое мнение до собеседника. Возможно поэтому, большинство людей склонны больше говорить, чем слушать.

Сейчас в Японии наблюдается настоящий бум на тему: как научиться слушать партнера по общению. Вопрос о том, как это правильно делать, сейчас активно обсуждается и в японской образовательной среде, и в средствах СМИ, в фирмах организуются тренинги по активному слушанию. Почему это важно для японцев? По мнению японского исследователя Сайто Такаси, людей, которые нас внимательно выслушали, мы помним дольше тех, кто активно сам нам что-то рассказывал [4].

Если обратиться к теории вопроса, то специалистами по общению выделяется 4 вида слушания:

1) Эмпатическое слушание - умение считывать чувства, эмоции говорящего, умение представить себя на месте собеседника, сопереживать ему. Особенно эффективно для формирования положительного образа собеседника.

2) Критическое слушание - это целенаправленный анализ полученной информации, ее критическое восприятие и понимание. Такое слушание эффективно для принятия ответственных решений. Оно позволяет взвесить все за и против, согласиться или не согласиться с собеседником.

3) Пассивное (нерефлексивное) слушание. Такой вид слушания используется, когда собеседнику необходимо выговориться. Оно подразумевает минимальное вмешательство в монолог партнера.

4) Активное (рефлексивное) слушание - это максимальное установление обратной связи с собеседником. Активное слушание помогает расположить к себе собеседника, позволяет влиять на его точку зрения. Это коммуникативное умение позволяет сконцентрироваться на беседе, уточнять детали, переспрашивать. С помощью этой технологии собеседник чувствует необходимость в своей информации, интерес к ней окружающих [5].

Метод активного слушания – это одно из сложных коммуникативных умений, которое делает возможным смысловое восприятие сказанного собеседником. Активное слушание подразумевает взаимодействие всех участников беседы, то есть не только говорящего, но и слушающего. Данная методика позволяет не только полноценно усваивать получаемую информацию, но также предотвращает неверную интерпретацию сказанного и ошибки во время беседы. С помощью активного слушания можно направлять беседу в необходимое русло и развивать ее.

Среди техник активного слушания, которые выделяют отечественные исследователи, можно назвать способы, способствующие и не способствующие взаимопониманию партнеров. К первым можно отнести:

Прием № 1. Открытые вопросы

Задавая открытые вопросы, мы можем получить от собеседника максимально подробную информацию и прояснить его потребности. Открытые вопросы начинаются со слов «что», «как», «почему», «какой» и т.п. Это побуждает давать развернутые ответы (в отличие от закрытых вопросов, на которые можно получить лишь однозначный ответ: «да», «нет»).

Например:

- Какие качества/события важны для вас?
- Что вы имеете в виду, когда говорите о..?
- Почему для вас это важно?

Прием № 2. Уточнение

Этот прием помогает уточнить, правильно ли мы поняли информацию, прояснить детали вопроса.

Например:

- Расскажите, пожалуйста, поподробнее о...
- Вы могли бы уточнить, что означает для вас...
- Я правильно вас понимаю, вы говорите о...

Прием № 3. Эмпатия

Эмпатия, или отражение эмоций – это установление контакта с собеседником на эмоциональном уровне. Этот прием позволяет создать атмосферу доверительного общения и показать уважение к чувствам собеседника. Если во время беседы с человеком вы уловили его эмоции, то можете подстроиться к его эмоциональному состоянию и направлять течение беседы.

Например:

- Я понимаю ваши чувства и могу помочь вам...
- Я вижу, что вы сомневаетесь...
- Похоже, для вас это важное событие...

Прием № 4. Перефразирование

Перефразирование позволяет лучше понять мысль собеседника, прояснить информацию по отдельным вопросам, перевести разговор в нужное русло. Прием заключается в краткой передаче той информации, которую вы услышали.

Например:

- Другими словами, вы считаете, что...
- Вы имеете в виду...
- То есть, вы говорите о...

Прием № 5. Эхо-техника

Этот прием заключается в дословном повторении фраз, которые произнес собеседник. Он помогает прояснить информацию от собеседника и акцентировать внимание на отдельных деталях разговора. Таким образом, собеседник начинает яснее формулировать свои мысли, облегчая задачу прояснения потребностей.

Например:

- Мы можем встретиться еще раз?
- Встретиться еще раз? Можем. Когда вас устроит?

Прием № 6. Логическое следствие

Суть приема в выведении логического следствия из высказываний партнера. Например, при построении своей фразы пользоваться формулировками собеседника. Назначение его такое же, как и у предыдущего – прояснить информацию и выделить детали.

Например:

- Если исходить из ваших слов, то...
- Я правильно вас понимаю, вам нужно...

Прием № 7. Резюме

В завершение беседы подводятся итоги и резюмируется договоренность. Прием позволяет обобщить и прояснить важные вопросы, затронутые в беседе, закрепить договоренности и перейти к следующему этапу переговоров.

Например:

- Подводя итоги нашей встречи, можем договориться о...
- Итак, мы с вами выяснили, что для вас важны следующие критерии...
- Обобщая то, что вы сказали, можно сделать вывод...[6].

Таким образом, для эффективного слушания, согласно отечественным исследователям, необходимо решить следующие задачи:

- ✦ Заинтересовать собеседника темой разговора и показать свой интерес к ней.

- ✦ Подчеркивать сильные стороны собеседника и его ценность.

- ✦ Правильно выбрать технику слушания, учитывая индивидуальный стиль собеседника.

- ✦ Проявить уважение к мнению собеседника.

- ✦ Избегать преждевременных выводов, оценок или советов.

- ✦ Придерживаться оптимального темпа беседы.

- ✦ Помнить о главной цели встречи [7].

Классификация японских исследователей по сути совпадает с вышеназванными приемами активного слушания:

- ✦ Подтверждение слушания (айдзути)

- ✦ Вопросы на уточнение полученной информации

- ✦ Обмен информацией

- ✦ Ответы на вопросы

- ✦ Согласие

- ✦ Постановка вопросов (открытые вопросы)

- ✦ Перефразирование

- ✦ Выражение эмоций

- ✦ Предугадывание (опережение) [8].

Японские исследователи также добавляют к этому несколько правил:

- ✦ Просто слушать речь собеседника подобно музыке, поддакивая в нужных местах.

- ✦ Воспринимать энергию говорящего.

- ✦ Говорить самому 1/10 часть от слушания другого [9].

К промежуточным техникам исследователи относят:

- ✦ Выспрашивание

- ✦ Замечания о ходе беседы

- ✦ Поддакивание

К неэффективным техникам слушания относятся:

- ♦ Противоречивость между собственным поведением и высказываниями

- ♦ Негативная оценка собеседника и его высказываний

- ♦ Игнорирование;

- ♦ Эгоцентризм [10].

У японцев во время беседы преобладает эмпатическое слушание, которое можно почувствовать посредством «айдзути» - междометий и выражений, подтверждающих внимание к нашим высказываниям со стороны собеседника, а, следовательно, пробуждающих доверие к нему. И если вышеназванные психологические техники отрабатываются на занятиях по риторике и ораторскому мастерству, то простые элементы техники слушания можно попробовать рассмотреть и на самих языковых занятиях [11].

На начальном уровне мы со студентами читаем и разбираем диалоги на японском языке, где пропущены айдзути или разговорные частицы – подбираем подходящие, объясняем: почему их выбрали. Для проверки можно использовать метод диктанта – преподаватель читает сам или включает аудиозапись диалога, и студенты сверяют – совпал их вариант с оригиналом или нет. Далее готовые образцы заучиваем наизусть, тренируем произношение с разной интонацией в зависимости от контекста ситуации.

Для студентов с более высоким уровнем языка можно дать задание - проиграть интервью по заранее подготовленным вопросам, при этом активные участники не знают, какое дано задание группе: составить список слов, которые произносит внимательно слушающий человек.

В качестве примера также можно взять любое интервью или ток-шоу на японском языке и дать задание – выписать слова-реакцию человека, который слушает собеседника.

Потом можно сравнить их со списком слов, которые использовали сами студенты. На примере любого интервью можно проследить различные приемы активного слушания [12].

На занятиях такого рода мы увидели, что чем менее знакомы собеседники, тем короче их ответные реплики – разнообразные варианты поддакивания. Для более-менее знакомых людей характерны более развернутые высказывания – как правило, повтор последних слов в предложении партнера. Наконец, для друзей – уже включаются фразы о себе и поворот темы в другое направление.

Только внимательно слушающий человек способен точно повторить сказанное, подвести резюме, сформулировать вопрос по теме. И эти навыки нужно тренировать у студентов, вместе с навыками говорения. Так же, как и умение делать записи во время слушания другого. Сначала можно тренировать задавание вопросов к каждой части услышанного содержания, записывая их на полях своих записей, а затем уже устно. Это тоже требует достаточно высокого уровня знания языка от студентов [13].

Отдельным вопросом, требующим проработки на занятиях по японскому языку, является умение кратко выразить свою мысль или правильно передать смысл услышанного от другого. Написание резюме относительно себя или рецензии относительно увиденного фильма или прочтенной книги, укладываясь в ограниченное время и заданное количество знаков, иногда вызывает трудности даже у преподавателей. Основной проблемой часто является то, что большое внимание уделяется передаче основного содержания, что, на самом деле, должно составлять всего лишь 1/5 часть от резюме-рецензии, наряду с вводом в тему, характеристикой главных героев,

выделением наиболее ярких сцен и выражением собственного мнения. Отдельно можно потренировать придумывание интересного названия для своей рецензии, что потом помогает при подготовке устных выступлений на различных конкурсах.

Также для тренировки студентов на занятиях мы используем следующее упражнение: каждый студент готовит 5-6 предложений на любую тему, озвучивает их, а все остальные пишут или говорят по очереди в одно предложение: что хотел сказать выступавший? И часто бывают споры о том, что хотел сказать человек, что сказал и что услышали другие. С этой же целью смотрим видео-выступления на японском языке (например, TEDx-презентации), и тоже пытаемся высказать резюме услышанному, даже если не все слова поняли в выступлении [14].

Поэтому наши выпускники понимают, что важно не только уметь выступать публично и демонстрировать свою активную жизненную позицию, но и уметь правильно слушать и резюмировать услышанное для эффективного взаимодействия в учебной группе или рабочем коллективе.

Литература

1. Книжный магазин Лабиринт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.labirint.ru/> (дата обращения: 09.09.2017).
2. Интернет-магазин Amazon. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.amazon.co.jp/> (дата обращения: 09.09.2017).
3. Научная электронная библиотека eLIBRARY.ru. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/defaultx.asp>. (дата обращения: 09.09.2017).
4. 齋藤孝. 聞く力. –東京、2012. - 206 p.

5. Горянина В.А. Психология общения. – М., 2002. – 416 с.
6. Иванова Е.Н. Эффективное общение и конфликты. – СПб-Рига, 1997. - 70 с.
7. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. – М., 1973. – 158 с.
8. 植野貴志子 聞き手行動の社会言語学的考察 //日本女子大学紀要文学部. - 東京、2012. V.16. P.57-68.
9. 押尾和美・長坂水晶. 相互理解のためのやりとり能力養成を目指した授業実践—聞き手の働きかけに着目した試み // 日本語教育方法研究. - 東京、2016. V.23. P. 98-104.
10. Николс М. Искусство слушать. Почему мы разучились слышать друг друга. – М., 2016. - 340 с.
11. Бурцева Е.В. Преподавание восточного языка в нелингвистических вузах. // Образование и предпринимательство Сибири: направления взаимодействия и развития регионов. – Н., 2017. С. 36-41.
12. 岡崎敏雄. 談話の指導—初～中級を中心に //日本語教育. - 東京、1987. № 62. P.165—178.
13. 岡崎志津子. 日本語会話教育におけるストラテジー指導 //東京国際大学論議商学部編. —東京、1989. №40. P.87-101.
14. アカシュ・カリア. TED に学ぶ最強のプレゼン術. –東京、2015. - 240 p.

**Критерии отбора
текстов для перевода с японского языка на русский в
группах с разным профилем обучения**

В программы всех вузов входит такой аспект, как письменный перевод с иностранного языка на русский.

В методике обучения японскому языку, которая получила в последнее время определённое развитие, мало внимания уделяется этому аспекту, хотя он является очень важным и достаточно трудным.

Пособие по переводу с японского языка на русский В.С. Гривнина посвящено лексическим вопросам перевода [1], пособие В.С. Гривнина и Т.И. Корчагиной – грамматическим вопросам [2]. Но эти пособия, изданные соответственно в 1966 г. и 1972 г., стали библиографической редкостью. В 1999 г. вышло пособие В.С. Гривнина «Основы перевода» [3]. Есть ещё полезная для преподавателей статья В.С. Гривнина «Постановка курса теории и практики перевода с японского языка», вышедшая в 1968 г. [4] Все эти работы не утратили своей актуальности и в наше время.

На конференциях по вопросам методики обучения японскому языку проблема обучения переводу с японского языка поднималась сравнительно реже по сравнению с другими проблемами. Выступали В.С. Гривнин (1994 г.), Т.А. Розанова (2002 г., 2007 г., 2013 г.), Н.В. Кутафьева (2004 г.), Н.Г. Румак (2011г.), Е.Д. Богоявленская (2012 г., 2013 г.), О.Н. Грунина (2013 г.), О.Б. Кириллова (2014 г.), И.С. Ибрагим (2015 г.). К сожалению, не все авторы

представили статьи по своим докладам в сборники по материалам конференций.

В 2015 г. в Высшей школе экономики в Школе Востоковедения была проведена конференция по актуальным проблемам перевода. Среди выступавших были и преподаватели японского языка, статьи которых вошли в сборник, изданный после конференции [5]. Это свидетельствует о важности проблемы обучения переводу и необходимости её исследования.

В настоящее время японский язык стали преподавать в различных вузах - в филологических и в тех, где кроме японского языка профильное обучение ведётся по другим специальностям – экономика, история, политология, педагогика и др.

Встаёт вопрос, по каким критериям преподаватель должен отбирать тексты для обучения письменному переводу.

На протяжении многих лет тексты для письменного перевода отбирались из передовиц японских газет. Если раньше мы пользовались только коммунистической газетой «Акахата», то теперь есть возможность через Интернет выбирать статьи из пяти национальных газет Японии, в число которых входят «Ёмиури симбун», «Асахи симбун», «Майнити симбун», «Нихон кэйдзай симбун» и «Санкэй симбун».

Это газеты разной политической ориентации, поэтому бывает интересно прочитать об одном и том же событии в разных газетах и с точки зрения позиции газеты по оценке ситуации (историкам, политологам, экономистам), и с точки зрения использования грамматических средств.

«Ёмиури симбун» - консервативная японская газета, «Асахи» - общенациональная леволиберальная газета, «Никкэй» специализируется на публикации финансовых,

деловых и промышленных новостей и является умеренно-консервативной, «Санкэй симбун» считается консервативно настроенной газетой, близкой к Либерально-демократической партии.

Передовицы газет обладают единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, цельностью, внутренней структурой - синтаксической, композиционной и логической, определенной целенаправленной и прагматической установкой, т.е. текст передовиц можно рассматривать как универсальный для тренировки в переводе.

Возможность выбора передовиц из разных газет даёт возможность показать студентам **разные подстили одного стиля** – публицистического. Сравнение передовиц разных газет, написанных на одну тему, сразу показывает их стилистическое различие [6]. С точки зрения синтаксиса наиболее сложная газета - «Майнити». Элементы бунго чаще встречаются в газетах «Асахи» и «Ёмиури симбун».

Можно сравнить заголовки газет, изданных в один день и на одну и ту же тему.

Приведем в качестве примера передовицы за 22-е апреля 2017 г. по поводу закона об отречении императора.

Ёмиури: 「退位」最終報告 円滑な実施へ残るは特例法だ «Тайи» сайсю: хо:коку энкацу-на дзисси-э нокору ва токурэйхо: да. *Окончательный доклад «Отречение императора». Для его(?) мирного осуществления остаётся принятие особого закона.*

Майнити: 天皇退位の有識者会議報告 経緯踏まえた法案作りを Тэнно: тайи-но ю:сикися кайгихо:коку кэйи фумаэта хо:андзукури-о *Доклад заседания экспертов об отречении императора. Создание закона по ситуации.*

Асахи: 退位報告書 政権への忠実が際立つ Тайи хо:кокусё сэйкэн-э-но тю:дзицу-га кивадацу *Доклад об*

отречении императора. Бросается в глаза преданность власти.

Никкэй: 退位の議論では残る課題の解決も急げ Тайи-но гирон-дэ ва нокору кадай-но кайкэцу мо исогэ. *Поспешить с решением задач, остающихся в обсуждении вопроса об отречении.*

Отдельный курс письменного перевода преподается на 3 и 4 курсах бакалавриата. Очень важно соблюдать принципы отбора текстов для перевода: тексты грамматически должны опираться на изученную грамматику, т.е. должен соблюдаться принцип **преемственности**, но также надо стремиться к **углублению и расширению** знаний студентов по грамматике, обращать внимание на новые нюансы употребления изученной грамматики и новые, ещё не изученные явления. Естественно, будут расширяться знания лексики. Задача преподавателя выделять новые слова, а также обращать внимание студентов на новые значения, новое употребление уже изученных слов. Для закрепления и активизации лексики полезно проводить устные переводы новых текстов с листа.

При выборе статьи следует обращать внимание на **актуальность темы**. Чем статья интереснее, современнее, тем больший будет учебный эффект от её прочтения. Такая статья запомнится. Надо выбирать статьи, которые освещали бы какие-то общие проблемы японского общества, а не сводились к разбору происшествий в какой-либо деревне.

При обучении японскому языку большое значение имеет **культурологическая** составляющая текста, т.е. имеет значение возможность познакомить студентов с новой системой мировосприятия, новым взглядом на знакомые им понятия [7].

В ИСАА существуют 4 направления обучения – филология, история, экономика, политология. Занятия по переводу ведутся в группах каждого направления отдельно, поэтому есть возможность читать и переводить статьи, ориентируясь на **профессиональную** подготовку студентов. Приведем примеры возможного распределения тематики статей, предлагаемых для перевода студентам в зависимости от их специализации.

Филологи - развитие туризма, отречение императора, проблемы в школах, будущие Олимпийские Игры и т.п.

Историки - 70 лет Конституции Японии, российско-японские отношения, законы, принятые на последней сессии парламента и т.п.

Экономисты - АЭС после Фукусимы, налоги, изменение системы найма, деятельность банков и т.п.

Политологи - опасность ракет КНДР, внешняя политика Трампа, проблемы Западной Европы, антиглобализм и Япония и т.п.

Все эти статьи вызывают интерес у студентов, некоторые из них они используют при написании дипломных работ, т.е. они приобретают опыт профессиональной деятельности с использованием японского языка.

К тому же таким образом отобранные тексты содержат специальную и общенаучную лексику, что поможет студентам в дальнейшей работе или в учебе в магистратуре.

Следующий вопрос – **объём** задания. Многолетний опыт преподавания показывает, что начинать надо с двух статей в неделю на разную тематику. Статьи обычно занимают одну страницу печатного текста А4. Первое такое задание воспринимается как очень большое, студенты тратят на него много времени. И проверка в классе тоже занимает всё занятие. Но постепенно растёт

уровень умений, студенты допускают меньше ошибок, и проверка в классе по времени уменьшается. Тогда можно пойти двумя путями. Первый путь – давать на дом 3 статьи, второй путь – по-прежнему давать 2 статьи, но на уроке делать устный перевод с листа нового текста.

К концу учебного года студенты в основном переводят правильно. Умения студентов наращиваются за счёт количества переведённых текстов, отбор которых проводится в соответствии с вышеприведенными критериями.

Литература

1. В.С. Гривнин. Пособие по переводу с японского языка на русский. Лексические вопросы перевода. М., 1966
2. В.С. Гривнин, Т.И. Корчагина. Пособие по переводу с японского языка на русский. Грамматические вопросы перевода. М., 1972
3. В.С. Гривнин. Основы перевода. М., 1999
4. В.С. Гривнин. Постановка курса теории и практики перевода с японского языка. Сб.: «Японская филология», МГУ, 1968
5. Методика преподавания восточных языков: актуальные проблемы преподавания перевода. М., 2015
6. Л.Т. Нечаева. Грамматические явления, встречающиеся в передовицах японских газет. Сб. «Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания», №15, М., 2016
7. Т.М. Гуревич. Японская грамматика как зеркало национального менталитета. Сб. «Россия и Запад: диалог культур», №2, 2008

**Использование современного японского песенного
материала в преподавании японского языка
для формирования лингвокультурологической
компетенции**

В двадцать первом веке глобализации заметно повысились требования к качеству лингвистического образования. Студент не только овладевает фонетикой, грамматикой и лексикой изучаемого языка. В перечень предметов изучаемых студентами языковых вузов входят история, география, литература и культура страны изучаемого языка. Но для полного погружения студента в обычаи и особенности того или иного народа и этого недостаточно [2, 167]. Еще В. фон Гумбольдт писал о связи языка и культуры, а Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в своей работе «Язык и культура» подтвердили этот тезис и аргументировали. Сейчас эта мысль достаточно разработана современными исследователями и трансформирована в отдельную научную дисциплину - лингвокультурологию.

В главенствующей на данный момент антропоцентрической парадигме образования, лингвокультурологическая компетенция занимает свое законное место. Также во ФГОСе бакалавриата языкового вуза прописана необходимость развития данной компетенции у студентов. По определению, данному И.В. Харченковой, лингвокультурологическая компетенция – «это совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенных в языке, готовности к аксеологической и семиотической интерпретации языковых и экстралингвистических фактов, а также

аналитических и коммуникативных умений, которые приобретаются в процессе знакомства с этнокультурными ценностями и концептосферой страны изучаемого языка» [5, 249].

Для преподавателей японского языка необходимость включения лингвокультурологического компонента в процесс обучения весьма актуальна. Трудности в изучении японского языка у русскоговорящих студентов связаны не только с иероглифической письменностью или особенностями грамматики, но и недостаточной культурологической осведомленностью. Японский язык – язык высококонтекстуальной культуры, который требует понимания особенностей японского мировоззрения и образа мышления. Стереотипное мышление европейской нации о непостижимости и загадочности японской души становится серьезным препятствием при овладении японским языком [3, 209].

Для лучшего и «безболезненного» ознакомления с особенностями японской культуры, необходимо включать в программу аутентичные тексты с культурологической направленностью. Это сказки, пословицы, поговорки, мифы, а также современные музыкальные произведения, наполненные лингвокультурами и способствующие адаптации студента в мире культуры современной Японии.

Например, в песне группы Wagakki band используется слово 千本桜 *сэмбондзакура*, которое можно перевести как «тысяча деревьев сакуры», либо иногда дается перевод «тысяча цветущих деревьев сакуры». Данное слово содержит в себе значимую с точки зрения лингвокультурологии информацию.

千本桜 夜ニ紛レ君ノ声モ届カナイヨ (千本桜 和楽器バンド 2014) *Тысяча деревьев сакуры расцветает под покровом тьмы. И твой голос не достигнет их.*

Использование песенного материала в процессе преподавания иностранного языка – уже известная и популярная практика. Включение современной музыки в образовательный процесс делает занятия интереснее для обучающихся и повышает их мотивацию. В школах и университетах песни используются в качестве материала для аудирования и чтения (текст песни). С одной стороны, песня – живая речь, исполняемая носителем языка в заданном темпе, с другой стороны, наличие музыки усложняет задачу при прослушивании и выполнении заданий, сопровождающих песенный материал и нацеленных на повышение лингвокультурологической осведомленности обучающихся.

Включение в процесс обучения современного песенного материала кажется вполне разумным, так как музыка, являясь продуктом человеческой культуры, отражает мысли и настроения общества в определенный момент его существования [1, 10].

Плюсы в использовании современной музыки для изучения японского языка состоят в том, что данная музыка особенно интересна студентам в силу их музыкальных представлений и потребностей. Она отражает реалии страны и её жителей, эту музыку слушают ровесники студентов, и это повышает их мотивацию при работе с песнями. В песнях часто используются лингвокультураны, безэквивалентная лексика и неологизмы, с которыми студент сталкивается при общении с носителями языка. Большая часть неологизмов создана молодежью и частично зафиксирована в словарях неологизмов, некоторые же существуют только на слуху и на различных интернет-форумах, их отражение можно найти в музыке, комиксах манга, фильмах и аниме-сериалах [4, 90].

Певица Рэору в своей песне использует слово 自撮り *дзидори*, которое является японским аналогом английского слова *selfie* и означает «фотография самого себя». Это слово часто можно услышать из уст студентов и подростков.

量産型エフェクトの自撮り加工ブス達のごますりに結構ほら満更でもない？ (Give me a break stop now Reol (れおる) 2016) *Сэлфи – продукт массового производства, почитатели тех обработанных ведьм, скажите, хороший снимок?*

Известная рок-группа Dadaroma использует в своей песне слово タラレバ *тарарэба*, которое представляет собой сложение двух грамматических форм *たら тара* и *ば ба* (например *эба/れば рэба*). Обе формы имеют значение «может быть», «возможно», «если», и для усиления эффекта высказывания были соединены в одно слово в разговорном языке. 夜に混ぜた夢タラレバ笑うフィロソフィーイケない事を教えて？ (夢タラレバ Dadaroma 2016) *Я растаял в ночи, а что, если это был просто сон, это философия смеха, научишь ли ты меня невозможному?*

Любой аутентичный материал становится ценнее, если с ним правильно работать. В связи с этим, появилась необходимость разработки методики работы с современным песенным материалом на занятиях японского языка. Путем анализа методической литературы и анкетирования студентов были выявлены критерии отбора песенного материала и методы работы с ним.

На данный момент мы можем представить следующие критерии отбора аутентичных песен на занятиях японского языка:

- информативность (наличие в песне не только музыки, но и текста);

- понятность (возможность распознать текст песни на слух, т.е. песни, не изобилующие шумовыми эффектами, экстрим-вокалом и т.д.);

- умеренное количество английской лексики (так как современная японская музыкальная сцена расширяет аудиторию слушателей, то избежать английской лексики невозможно, но её количество в тексте можно варьировать в зависимости от уровня владения японским языком);

- сложность (текст песни должен быть полноценным, а не состоять из односложных повторяющихся фраз);

- актуальность (песни должны быть написаны в наше время).

Работа с песенным материалом может проводиться как во время аудиторного занятия, так и выноситься в качестве домашнего задания.

Работу с песней можно разбить на несколько этапов:

1. Первое прослушивание без опоры на письменный текст (поможет студенту уловить общий смысл песни, а также обратить внимание на инструментальную составляющую).

2. Раздача письменного текста с пропущенными фрагментами, которые студент должен заполнить (поможет сфокусировать внимание на отдельных моментах песни).

3. Чтение текста вслух (развивает навык чтения).

4. Пение вслух (развивает разговорный навык).

5. Выполнение упражнений на закрепление лексики и грамматики, представленной в тексте (к песне обязательно должен прилагаться лексический и грамматический комментарий).

6. Рефлексия (студенты высказывают свое мнение относительно песни).

Данную технологию можно использовать для введения нового лексического и грамматического материала.

Примечательно то, что вышеизложенную методику можно сочетать с основным учебником японского языка.

Литература

1. Аракава Ё. «Анализ неологизмов в текстах японских популярных песен на фоне развития информационно-коммуникационных технологий и новых средств общения»// Сборник «Японский язык в вузе», (октябрь, 2016), выпуск 16, М.: «Ключ-С», с. 10 – 19.

2. Верещагин Е.М. Язык и культура. М., 2005 г.

3. Гуревич Т.М. «Культурологическая парадигма преподавания японского языка»// «Вестник МГИМО Университета», (2012), выпуск 2, М.: МГИМО(У), с. 208 – 212.

4. Молчанова Л.В. «Использование аутентичных материалов для чтения как способ интенсификации процесса обучения японскому языку на различных этапах»// Сборник «Японский язык в вузе», (октябрь, 2011), выпуск 6, М.: «Ключ-С», с. 83 – 94.

5. Харченкова И.В. «Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизированных текстов при обучении немецкому языку»// «Современные проблемы науки образования», (2013), выпуск 6, Пенза: «Академия естествознания», с. 246 – 254.

**Новые направления использования
Интернет-технологий в преподавании японского
языка: блоги в учебном процессе**

В настоящее время расширяется сфера использования Интернет-технологий, и общение посредством компьютеров прочно входит в нашу жизнь. В современном компьютерном пространстве особое развитие получила блогосфера как «особая среда сетевого общения, имеющая ряд преимуществ перед электронной почтой, группами новостей, веб-форумами и чатами за счет возможности регулярно обновлять и пополнять свои записи, добавлять изображения или мультимедиа» [6]. Это могут быть как личные дневники и наблюдения, так и корпоративные записи или отчеты. По данным за 2015 год, 90% говорящих на японском языке в той или иной форме использовали интернет. Это самый высокий показатель среди мировых интернет-пользователей: на немецком языке он составляет 87,8%, на русском – 70,5%, на английском – 60%, испанском – 55,5%, китайском - 50% [7].

Интернет-коммуникация посредством блогов становится объектом изучения [1, 42-43] и активизируется в педагогической практике. Из многочисленных функций блогов особое значение приобретают такие, как коммуникативная, самопрезентации и саморазвития. Основными моделями блогов по авторскому составу являются личный блог преподавателя, блог поддержки учебных проектов, блог-конспект (учебная тетрадь ученика или план занятия), блог для профсообщества [4].

В последнее время всё больше преподавателей иностранного языка стали открывать свои блоги и

использовать их с информационными и учебными целями. Блог-технологии способствуют «наиболее полному решению проблемы оптимизации организации учебной деятельности в обучении иностранным языкам ... в силу таких их дидактических свойств, как простота использования и доступность, эффективность организации информационного пространства, интерактивность и мультимедийность, надежность и безопасность» [5]. В учебных заведениях Японии преподаватели активно используют блоги. Так, по данным за 2006г. только в поисковой системе Гугл по запросу «Обучение японскому языку – блог» существовало 1 млн.860 тыс. сносок [8] .

Используемые в учебном процессе блоги можно подразделить на три основные направления:

- 1) Индивидуальное составление статьи в виде дневника или описания ежедневных событий и вызванных ими ощущений.
- 2) Оповещение о планах или ожидаемых мероприятиях в масштабах учебного заведения или данной конкретной группы учащихся.
- 3) Фиксация учебной деятельности на занятиях или демонстрация успехов и достижений.

С точки зрения классификации по источникам информации, это коммуникация на уровнях: преподаватель – учащийся, группа – учащийся, учебное заведение – учащийся.

С появлением блогов во многих учебных заведениях изменились и условия преподавательской деятельности. На первоначальном этапе использования компьютерных технологий функции преподавателя ограничивались лишь возможностью сообщать учащимся на своей «домашней странице» информацию о заданиях и учебных результатах, не требуя при этом проявления каких-либо специфических профессиональных знаний и методических умений. К тому

же это была односторонняя связь без коммуникативного компонента и привлечения внешних участников. На современном этапе развития компьютерных технологий появилась возможность создавать групповые учебные блоги с использованием функции комментария и переписки с адресатом, что способствует развитию коммуникативной составляющей учебного процесса.

Большое внимание изучению вопроса об использовании блогов в образовании уделяется Международным центром изучения японского языка, занимающегося подготовкой и повышением квалификации преподавателей из зарубежных стран. Так, группа преподавателей, проходивших в этом Центре курс повышения квалификации, изучала способы использования блогов на языковых занятиях по аспекту «чтение» [8]. Цель такой деятельности заключалась в создании условий для максимального ознакомления с художественной литературой на японском языке. Участники процесса должны были получить общий пароль и подготовить черновики статей о любой прочитанной ими книге. Поскольку блог имеет открытый доступ, каждый мог ознакомиться с материалом всех членов группы, дать свою оценку написанному и оставить комментарий. После внесения поправок и исправлений в текст черновика статья могла быть опубликована в открытом доступе для ознакомления с её содержанием более широкого круга читателей.

В неязыковых ВУЗах с ограниченной сеткой часов, где учебный процесс ориентирован на выработку профессиональных языковых компетенций, такая методика может оказаться результативной при организации домашнего чтения, сделав этот процесс регулярным и интересным для обучающихся. Кроме того, использование блогов позволит расширить рамки программы обучения,

способствуя совершенствованию коммуникативной компетенции во внеурочное время.

Технические условия позволили создать в МГИМО службу Дистанционного обучения, при помощи которой студенты, имеющие логин и пароль, могут ознакомиться с лекционными материалами по отдельным курсам и кафедрам, прослушать записи новостных программ на иностранных языках с домашних компьютеров, смартфонов и айфонов. Технологии делают возможным осуществление интерактивного обучения путём размещения на веб-сайте оцифрованных учебных материалов, литературных произведений, а также различных заданий и упражнений.

В современном обществе молодые люди, увлекаясь компьютерными играми и коммуникацией в социальных сетях, стали меньше читать. Однако немало и таких, кто хотел бы познакомиться ближе с японской литературой и читать произведения на языке оригинала, но испытывает трудности с их подбором с точки зрения соответствия уровню знаний и интересного содержания. В самостоятельном выборе книги или рассказа по своему вкусу может помочь учебный блог.

Выбор темы для работы (обсуждения) инициируется преподавателем, а отбор материала осуществляется либо самим преподавателем, либо косвенно путем рекомендаций адресов информационных сайтов и регулируется поставленными конкретными задачами поиска. Критерии отбора определяются дидактическими требованиями целесообразности, новизны, системности, последовательности и информативности.

При выполнении заданий учащиеся должны не просто ознакомиться с рекомендуемым материалом, но и научиться письменно излагать свои мысли на японском языке, используя иероглифы и грамматические

конструкции, соблюдая нормативный стиль. В случае обсуждения темы несколькими участниками коммуникации важно быть правильно понятыми и получить отзывы читателей.

Общая цель обучения чтению литературы на японском языке предопределяет основные задачи создания блога преподавателя, которые заключаются в следующем.

1. Осуществить отбор литературных произведений на основе дидактических принципов доступности, пропорциональности и постепенности, а также частнометодических принципов аутентичности и современности. Основными критериями отбора в данном случае будут являться: соотношение с реальной действительностью и постепенное возрастание уровня лексической насыщенности языкового материала.

2. Заинтересовать обучаемых в новом виде работы. Возможность дистанционно ознакомиться с содержанием учебного материала, размещенного на веб-странице, при помощи смартфона или айфона, а также высказать своё мнение по поводу прочитанного может послужить дополнительной мотивацией.

3. Организовать процесс обучения чтению на основе *метода контекстуальной обусловленности* [3,79-87], включающего приёмы:

- иероглифической визуализации с опорой на зрительный образ (текст);
- синхронной вербализации, обеспечиваемой наличием аудиоряда;
- контекстуальной семантизации, предусматривающей запоминание новой лексики в соответствующем контекстном окружении;
- иероглифической фиксации (письменный отзыв в виде эссе).

4. Расширить рамки выбора для тех, кто начал читать литературные произведения на японском языке. Ознакомившись в блоге со своеобразным ревью по нескольким произведениям разных авторов и отзывами других людей, обучаемые узнают о существовании новых литературных тенденций и станут проявлять к ним интерес.

5. Углубить процесс восприятия прочитанного путём написания о нём отзывов и комментариев. Передача своих мыслей посредством отзыва на то, что особенно понравилось в книге или рассказе, невозможна без углубленного чтения. Возможность обмена мнениями с другими читателями произведений стимулирует дальнейшее чтение и способствует вовлечению в этот процесс широкого круга учащихся.

Как правило, блоги призваны стимулировать чтение литературы на японском языке во внеурочное время, а на занятиях работа преподавателя сводится к объяснению того, как размещать написанное в блоге, и руководить написанием статей.

«Не переписать слова, а изложить, найти свою степень свободы в предложенном тексте. Появление интернета заставило учителя во всём мире — на Западе и на Востоке — сменить роль. Больше он не носитель и не транслятор знания. Его задача — научить ребёнка **когнитивным компетенциям и сделать его личностью**. А прочесть текст ребёнок может сам. И время на устную трансляцию — это время, убитое впустую» [2].

Дав задание по прочтению литературного произведения или тематической статьи, преподаватель может осуществлять проверку в несколько этапов:

1) составить ряд упражнений, позволяющих определить **степень понимания** прочитанного текста, отдельных словосочетаний, несущих основную

семантическую нагрузку, использовать часто встречающиеся иероглифы.

2) Задание на написание отзыва о прочитанном не только будет хорошим стимулом для развития и закрепления навыков письма (на которые обычно не хватает времени на средних и старших курсах), но и позволит посредством свободного изложения активизировать **процесс мышления** на японском языке.

3) Дать творческое задание, например, объяснить мотивацию тех или иных поступков главных действующих лиц произведения, особенности их характеров, сделать прогнозы относительно последующих действий и т.д., что будет способствовать лучшему пониманию представителей иной культуры.

Такой методический приём позволяет:

- подобрать разные материалы для разных курсов и уровней подготовки;
- определить разные сроки отчетов обучаемых, ориентируя их на получение зачета при сдаче заданий в установленный срок.
- Компьютерный контроль и возможность переписки в любое время позволит стимулировать работу на постоянной основе.

Проанализировав полученную информацию, можно выделить следующие важные **этапы** деятельности преподавателя при проведении занятий на основе работы с блогами.

- Ознакомление обучаемых с учебным блогом (предоставление адреса, пароля, определение рабочей тематики).
- Осуществление отбора материалов разных жанров в соответствии с целью обучения, уровнем владения японским языком и распределения их среди обучающихся.

- Проведение промежуточного контроля за ходом работы: на последующих занятиях дать задание рассказать друг другу о прочитанном произведении. Затем в качестве письменного задания предложить написать о книге или рассказе так, чтобы остальным захотелось их прочесть.

- Дать задание на дом, чтобы кто-то из учащихся других курсов, преподавателей или знакомых, владеющих изучаемым языком, написал внешний комментарий к составленному отзыву. Внешние отзывы и комментарии вызывают наибольший интерес своей непредсказуемостью в восприятии написанного, привнося элемент новизны в учебный процесс.

- Устно обобщить в аудитории полученные результаты и дать свою оценку проведённому обмену мнениями. Одновременно учащимся можно задавать вопросы и получать на них ответы, а также вносить дополнения.

Работа с блогами может быть использована не только в качестве стимула к чтению, но и для развития рецептивных видов речевой деятельности (чтения и аудирования) и продуктивного вида речевой деятельности (письма) на японском языке, а также с целью развития кругозора при ознакомлении с новой культурологической информацией. Полученные дополнительные знания могут быть использованы при подготовке тематических проектов, проведении «круглых столов» и телемостов. Блоги, содержащие видео и аудиоматериалы, можно использовать в учебном процессе при прохождении других аспектов – культурологии, страноведения, при подготовке дискуссий и обзоров по вопросам общественно-политической тематики.

Литература

1. Борисова А.А., Леленкова А.В. Формирование новой терминологии в современных текстах и проблемы преподавания аспектов «Пресса» и «Современный исторический текст»// В сб. Японский язык в ВУЗе: актуальные проблемы преподавания. Материалы научно-методической конференции «Японский язык в ВУЗе» (октябрь 2016г.), Вып.16. - Москва, изд-во «Ключ-С», 2017.
2. Власенко Т. О будущем школы. Особое мнение заместителя научного руководителя ВШЭ Льва Любимова.-<https://www.newsko.ru/articles/nk4067693.html>
3. Раздорская Н.В. Особенности обучения японскому языку студентов-международников (на основе общественно-политических текстов): Дис.канд.пед.наук: 13.00.02 /М.,Институт содержания и методов обучения РАО, 2007.
4. Ульянова Т.Н. 10 способов для учителя использовать блог в образовательном процессе.
<http://docplayer.ru/39772393-10-sposobov-dlya-uchitelya-ispolzovat-lichnyy-blog-v-obrazovatelnom-processe.html>
5. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий
<http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-optimizatsiya-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-posredstvom-blog-tehnologiy#ixzz4wugj9t00>
6. <https://ru.wikipedia.org>
7. <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
8. www.jpf.go.jp

Каллиграфическое мастерство как имиджевый фактор в японской культуре

Под имиджем понимают образ человека, представление о нем, складывающееся у окружающих; имидж может быть целенаправленно сформирован самим человеком или другими людьми. Составляющие имиджа (внешний облик, вербальное и невербальное поведение и т.д.) в разных культурах во многом совпадают, но их акцентируемые характеристики различаются.

Роль каналов восприятия и, соответственно, видов воздействия, посредством которых может формироваться имидж (визуального, вербального, ольфакторного и др.), также неодинакова в разных культурах – здесь уместно вспомнить определение “люди зрения” и “люди голоса”, данное Кимура Сёдзабуро японцам и европейцам соответственно [4, 247]. Как, например, Кот Мурр, герой произведения немецкого писателя Э.Т.А. Гофмана, пытался избавиться от мук любви? Он последовал рецепту Овидия и попросил прелестную Мисмис спеть, чтобы определиться окончательно – или фальшивое пение поможет забыть ее, или хороший вокал укрепит его решимость [1, 92]. И это очень характерный пример для немцев с их высоким уровнем музыкальной культуры. Каким же критерием будет руководствоваться японский «Кот Мурр» в подобном случае, в состоянии «жениться или не жениться»? Множество примеров, позволяющих судить об этом, мы встречаем в «Гэндзи-моногатари». Красивая внешность, благородные манеры, приятный нрав, искусность игры на кото, изящество слога, умение изысканно одеваться – все это, несомненно, важно для

героя, но очень показательно и то значение, которое он придает уровню каллиграфического мастерства интересующих его дам и то количество деталей манеры письма, которое он принимает во внимание. Только в одной первой книге романа можно найти около тридцати упоминаний о той или иной особенности почерка корреспонденток Гэндзи, приведу лишь некоторые. «Письма ее были безукоризненны, как будто принадлежали настоящему ученому... Тем не менее, окончательно связывать свою жизнь с ней я не собирался хотя бы потому, что слишком часто пришлось бы мне, неучу, представлять перед ней в невыгодном свете» [3, 35]. «Находятся и такие, которые в конце концов начинают писать “истинными знаками” (то есть иероглифами – Т.Р.) и, потеряв всякое чувство меры, перегружают ими свои письма, причем нередко обращенные к женщине же, что вовсе недопустимо. На такое послание глядя, невольно содрогаешься от отвращения...» [3, 37]. «Почерк довольно уверенный, видно, что писавшая знает толк в таких делах. Он понимал, что скорее всего его ждет разочарование, но... мог ли он остаться равнодушным?» [3, 59]. «Несовершенство почерка она постаралась возместить нарочитой изощренностью, но изящества в письме не было» [3, 80]. «Почерк ее пленяет изящной простотой и необычайным благородством» [3, 95]. «Знаки, начертанные в старинном стиле, а строчки равны по длине – словом, ничего особенного в письме не было, и Гэндзи сразу же отложил его» [3, 122]. «Никто из здешних дам не может сравниться с ней почерком... Но почему же так нелепо устроен мир? Каждая женщина хороша по-своему: одна привлекает нравом, другая – наружностью, и нет ни одной, с которой легко было бы расстаться, но ведь нет и такой, которая была бы совершенна во всех отношениях» [3, 165]. «Трудно представить себе что-нибудь более изящное, чем

это короткое послание, начертанное бледной тушью» [3, 175] и т.д.

Так что недаром и сейчас вполне современные японские девушки и взрослые женщины тратят время и немалые деньги на занятия каллиграфией, хотя определенные каллиграфические навыки еще в школе приобретает каждый японец, да и среди внешкольных занятий посещение курсов каллиграфии занимает далеко не последнее место.

Каллиграфия может повлиять не только на личный имидж, но и на имидж компании, политической организации. Каллиграфическая традиция пронизывает всю ткань жизни японцев, присутствует буквально во всем – в оформлении интерьеров и городской среды, рекламе товаров и услуг, постерах политиков для избирательных кампаний и т.д.

Если мы посмотрим фото и видеоматериалы встречи глав ведущих политических партий Японии с журналистами в рамках нынешней (октябрь 2017 года) парламентской избирательной кампании [5], то увидим руководящих лиц этих партий, в том числе премьер-министра Синдзо Абэ как представителя Либерально-демократической партии, с листами бумаги в руках, на которых (правда, не кистью, а фломастером) написаны лозунги, представляющие собой суть предвыборных программ их партий – от двух слов до нескольких фраз.



(Фото с сайта nhk.or.jp; дата обращения: 08.10.2017)

Такую картину трудно представить в реалиях какой-либо европейской культуры, а для Японии она вполне уместна, ведь и графический стиль, и мастерство пишущего о многом говорят японцам, значительно более чувствительным в плане визуального восприятия знаков. Примеры выразительных возможностей японской письменной речи, которые не имеют аналогов в речи устной, демонстрирующие разную семантическую нагрузку графических стилей и связанные с ними устойчивые коннотации можно найти в работе Е.В. Маевского [2, 144-146; 152-158]. Отметим также, что каллиграфия глубоко связана с духовно-телесными практиками и непосредственным образом передает энергетику человека, а для политического деятеля эта характеристика очень важна.

Сложно сказать, сколько процентов голосов избирателей прибавляет или убавляет политикам их уровень владения искусством каллиграфии – возможно, японские аналитики изучают этот вопрос. Но то, что каллиграфические навыки являются имиджевыми активами для политика, а их отсутствие может привести к имиджевым потерям, несомненно. Об этом говорит

обсуждение образцов каллиграфии политических деятелей в твиттере, фейсбуке, инстаграмме. Приведу лишь несколько примеров. Мужчина выложил на своей странице три десятка фотографий образцов каллиграфии политических и общественных деятелей и написал: «Вот что я собрал из интернета. Я-то пишу плохо, но мой отец – прекрасно, и он говорит, что каллиграфия очень хорошо отражает характер человека. Я с ним согласен, здесь очень видна индивидуальность каждого». Другой молодой человек пишет: «Я, конечно, если постараюсь, напишу так, что можно будет прочесть. Но если заниматься политикой, может ведь случиться, что попросят что-то написать... Так что надо бы перед этим, наверно, на курсы каллиграфии походить или с учителем позаниматься. Те, кому доверена страна, конечно, люди культурные. Но нередко бывает, что пишут прямо отвратительно! Если тебе доверена власть, то пиши хотя бы аккуратно! А то, как пишут Мидзухо Фукусима (лидер Социал-демократической партии, занимавшая пост министра – Т.Р.) и Масудзоэ Ёити (бывший губернатор Токио – Т.Р.) – категорически недопустимо!». Молодая женщина, член муниципального собрания небольшого города, пишет: «Я решила пойти на курсы каллиграфии, ведь политику надо бы красиво писать». Есть сайты, где собраны образцы каллиграфии политических деятелей с разделением на 「達筆もの」 и 「下手なもの」 [6] – тех, кто пишет хорошо и тех, кто пишет очень плохо.

Выставки каллиграфии с участием политических и государственных деятелей освещаются в СМИ. Например, в материале о выставке 2014 года, которая прошла в Улан-Баторе с участием работ 70-ти японских и монгольских политиков, в том числе Синдзо Абэ, отмечается, что через общую для Японии и Монголии каллиграфию углубляется понимание между обеими странами. На выставке в Токио в

2015 году в числе прочих были представлены работы президента Монголии и премьер-министра Японии, а на открытии присутствовала мать премьер-министра, вдова бывшего долгое время лидером ЛДП Синтаро Абэ г-жа Ёко Абэ, возглавляющая каллиграфическое общество жен политиков [7].

Премьер-министр Синдзо Абэ, наряду с министром финансов, бывшим премьер-министром Таро Асо и членом парламента Сацуки Эда, занимает одну из первых позиций в списке 「達筆」, что, безусловно, положительно сказывается на имидже и его самого, и Либерально-демократической партии, которую он представляет.

Библиография

1. Гофман Э. Т. А. Житейские воззрения Кота Мура. Пер. с нем. А. Голембы. М.: Азбука, 2013. – 474 с.
2. Маевский Е. В. Графическая стилистика японского языка. М.: Муравей-Гайд, 2000. – 176 с.
3. Мурасаки Сикибу. Повесть о Гэндзи. Кн. 1. Пер. с яп. Т. Соколовой-Делюсиной. М.: ГРВЛ Наука, 1991. – 330 с.
4. Федоришин М.С. Диалог мировоззрений // Человек и мир в японской культуре. Сб. статей. М.: ГРВЛ Наука, 1985. С. 247-257
5. NHK NEWS WEB [Электронный ресурс]. URL: <http://www3.nhk.or.jp/news/cat06.html>/衆院選 あす公示 各党トップ討論会で議論 (дата обращения: 08.10.2017).
6. URL: <http://matome.naver.jp/> [Электронный ресурс] (дата обращения: 18.10.2017)
7. URL: <http://alternas.jp/joy/date/57646> [Электронный ресурс] (дата обращения: 18.10.2017).

**Дисциплина «Теория и история перевода
первого иностранного языка (японский)»:
современные возможности, подходы и исследования**

В настоящее время ЯЯ преподается в вузах самой различной специализации. Профессиональное ориентирование оказывает существенное влияние как на содержание курса языка, так и на список дисциплин, спецкурсов и семинаров, формирующих у студентов экстралингвистические знания, о чем, в частности, говорили в выступлениях на наших конференциях Т.И. Корчагина [1, 12-17] и А.С. Борисова [2, 29-34]. В данной статье мы хотели бы представить дисциплину (Б1.Б.5), которая появилась в МГЛУ в связи с введением курса магистратуры переводческого факультета. Это новый для нас курс, он находится еще в стадии разработки, но уже есть возможность поделиться первым опытом.

Параметры дисциплины. Направление подготовки – 45.04.02 лингвистика, профиль подготовки – теория и практика письменного перевода и основы устного перевода. Дисциплина проходится на 2-3 семестрах обучения (2 часа в неделю).

Целевая направленность курса. При работе с указанной дисциплиной мы исходим из того, что магистратура готовит учащихся к научной деятельности. Отсюда наша задача – познакомить магистрантов с накопленным опытом переводов японской литературы, с научной литературой, освещающей те или иные явления и процессы, происходящие в этом сегменте, а также развить навык самостоятельной оценки публикаций прошлого и современности. При сочетании лекционного курса с практическими занятиями идет процесс повышения переводческих компетенций обучающихся.

В ходе учебного процесса мы ставим задачу привить студентам-магистрантам следующие представления.

1. История перевода не сводится к перечислению фактов, когда и что было переведено, а выявляет общие закономерности процесса с учетом развития переводческой традиции.

2. Оценка переводов прошлого должна даваться в контексте ситуации своего времени, а не с точки зрения современных знаний и критериев.

3. Понятие «ситуация своего времени» сейчас значительно расширяется и, соответственно, возрастает роль компаративной составляющей, что позволяет по-новому взглянуть на уже известное.

Научно-справочное обеспечение. Огромную помощь при работе с курсом оказывает нам «Библиография Японии», изданная в трех книгах (1960, 1965, 1984) Институтом Востоковедения. Этот библиографический труд охватывает период с 1734-го по 1973 г., его ценность многократно возросла сейчас, когда количество оцифрованной литературы прошлого в Сети постоянно увеличивается. Обращение к библиографии 1734-1917 гг. позволяет нам также наглядно показать, как формировались представления о Японии в России на этапе первого знакомства, иными словами, как формировался будущий читатель будущих переводов.

Все три книги имеются на сайте Ассоциации японоведов в удобном для работы формате PDF. Кроме того, мы рекомендуем магистрантам такие инструменты поиска как Гугл Архив, а также сайты РГБ и РНБ, где всё больше материалов выкладывается в открытом доступе. Полезным представляется также знакомство с сайтами ведущих издательств, где публикуются интервью с переводчиками и материалы «Круглых столов» по проблемам перевода.

Значительное внимание уделяется в нашем курсе персоналиям. Появившаяся недавно книга «История

отечественного японоведения в портретах» (редактор-составитель Н.Ф. Лещенко, 2016) позволяет нам несколько закрыть пробел в японоведческом образовании, к сожалению, свойственный выпускникам МГЛУ. Учитывая трагические судьбы многих переводчиков ЯЯ, мы непременно рекомендуем также статью В.М. Алпатова «Репрессированные японисты» [3, 310-319] и библиографический словарь сайта петербургского востоковедения <http://memory.pvost.org/>.

Кратко об исследованиях последних лет, которые мы используем в учебном процессе. Прежде всего, это: Л.М. Ермакова, «Вести о Япан-острове в стародавней России и другое» (2005) – работа, сделавшая прорыв в комплексном освещении истории переводов с ЯЯ. Автор (филолог-исследователь и переводчик), в частности, ставит вопрос о слабой изученности доконрадовского периода литературных переводов и частично закрывает этот пробел, впервые прослеживает эволюцию переводческой стратегии Н. Конрада. Работа содержит богатый фактический материал и интересные наблюдения автора.

Далее, мы рекомендуем достаточно объемную статью В. Сановича «Из истории русских переводов японской литературы» в сборнике ИМЛИ «Восточная классика в русских переводах» (2008). В статье, в частности, дан сквозной обзор разработки стилистики и стратегии перевода японской сказки, наглядно проиллюстрирована тщательная работа В.Н. Марковой над поэтическими переводами. По ряду вопросов автор полемизирует с Л.М. Ермаковой, что полезно для магистрантов.

Последняя на данный момент работа, которой мы располагаем, это сборник материалов международного проекта, посвященного роли переводов и адаптаций в развитии культуры: «Found in Translation: Transformation, Adaption and Cross-Cultural Transfer. Найдено при переводе: Трансформация, адаптация и межкультурный трансфер» (2016). Название сборника свидетельствует о

том, что для современного переводоведения актуальны задачи унификации терминологии и научного обоснования разграничения типов перевода. Для нас интересны публикации японских исследователей ранних переводов русской классики на ЯЯ: такой аспект не входит в наш курс системно, но вопросы на эту тему обычно возникают.

Что же касается общих работ по переводоведению и истории перевода, то здесь наши магистранты достаточно хорошо ориентируются в литературе и источниках благодаря кафедре переводоведения и практики перевода английского языка.

О методике подачи курса. Лекционные занятия сопровождаются обсуждением рекомендованной литературы, самостоятельно проработанной магистрантами, в ходе чего они выделяют наиболее заинтересовавшие их моменты, формулируют свои наблюдения и вопросы. Мы также рекомендуем магистрантам отслеживать публикации в японоведческих изданиях (сайт Ассоциации) и делать по ним сообщения и обзоры.

В МГЛУ курс теории перевода напрямую связан с практикой перевода и на неё опирается. Этот принцип мы считаем необходимым соблюдать и при прохождении дисциплины «Теория и история перевода». В частности, мы проводим занятия по сопоставительному анализу (оригинал-перевод), а также предлагаем самостоятельно выполнить перевод небольшого художественного текста с дальнейшим сопоставлением его с переводом, признанным в японистике классическим. Этот тип работы позволяет на практике продемонстрировать обучающимся, как «работают» в художественном переводе закономерности и приемы, которые известны им из теоретического курса.

Возможным вариантом практической работы может быть редактирование опубликованного перевода при сравнении его с оригинальным текстом. Для такого типа заданий мы предпочитаем современные публикации,

выполненные переводчиками того поколения, которое по возрасту и языку ближе к нашим магистрантам. Также, здесь интересно и полезно привлечение любительских («фанатских») переводов, которые в достаточном количестве имеются в Сети. Среди них встречаются как явно незрелые, демонстрирующие, к чему приводит непонимание основ переводческой деятельности, так и вполне качественные работы. Полезным является и привлечение для практических занятий переводов японской литературы на английский или иные языки, которыми владеют магистранты.

Нельзя сказать, что все перечисленные виды работ с текстом осуществляются нами сейчас в аудитории. Выбор тех или иных практических заданий для конкретной группы зависит от целого ряда факторов, в том числе, от временного резерва, возможностей магистрантов и их личной заинтересованности и склонности к художественному переводу. Задача же преподавателя – максимально разнообразить типы работ и материал для них.

В заключение еще раз подчеркнем, что практический аспект наших занятий имеет целью привитие навыков исследовательской работы и совершенствование переводческих компетенций. Учебная дисциплина «Теория и история перевода» не подразумевает профессиональную подготовку переводчиков художественных текстов, но мы исходим из того, что наши выпускники должны на собственном опыте представлять себе сложность этой работы и те требования, которые к ней предъявляются.

Литература

1. Т.И. Корчагина. Курс «Социокультурные ценности Японии» для студентов, изучающих японский язык в вузах разной направленности. ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ: Актуальные проблемы преподавания Вып.2 М., 2008
2. А.С. Борисова. Роль семинаров по японской поэтике в обучении японскому языку. ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ: Актуальные проблемы преподавания Вып.16 М., 2017
3. Ежегодник «Япония»1989, М., 1991

**Как знакомить учащихся с японской культурой
(методика Японского фонда)**

В серии материалов *«Кокусай ко:рю:кикин. Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу»* (Японский фонд. Серия «Методы преподавания японского языка», 2-е издание, 2016 г.), которые издаёт Японский фонд, один из выпусков посвящён тому, как знакомить учащихся с жизнью в Японии и с японской культурой (*Нихон дзидзё:; нихон бунка-о осиэру* «Рассказываем о жизни в Японии и о японской культуре»).

Данное пособие предполагает анализ собственного опыта преподавателей с акцентом на указанные в пособии проблемные места. Предлагаются также примеры конкретных уроков, упражнений, материалов, специально посвящённых преподаванию японской культуры, либо вспомогательных материалов, которые также можно использовать в работе. В процессе проработки материала предлагается отвечать на вопросы, которые также предполагают анализ собственных действий, структуры проводимых занятий, программы учебного заведения с точки зрения возможных препятствий или, наоборот, поддержки при изучении японской культуры и японского общества.

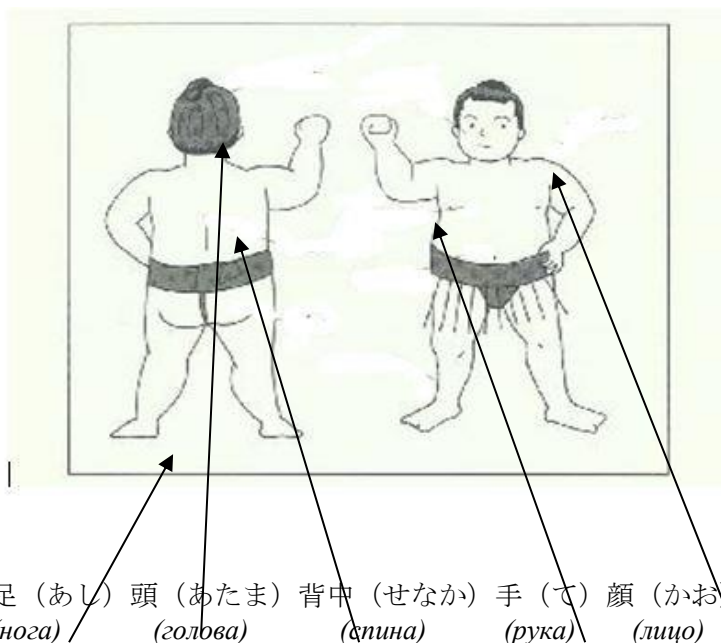
Авторы пособия предлагают разбить информацию о жизни в Японии на несколько «разделов»: отношения между людьми, повседневная жизнь, социальное устройство, обычаи (эти пункты объединяются в «информацию, необходимую для жизни в обществе»), а также традиции и искусство, социологические знания,

природа («информация, необходимая для понимания Японии») (стр. 6).

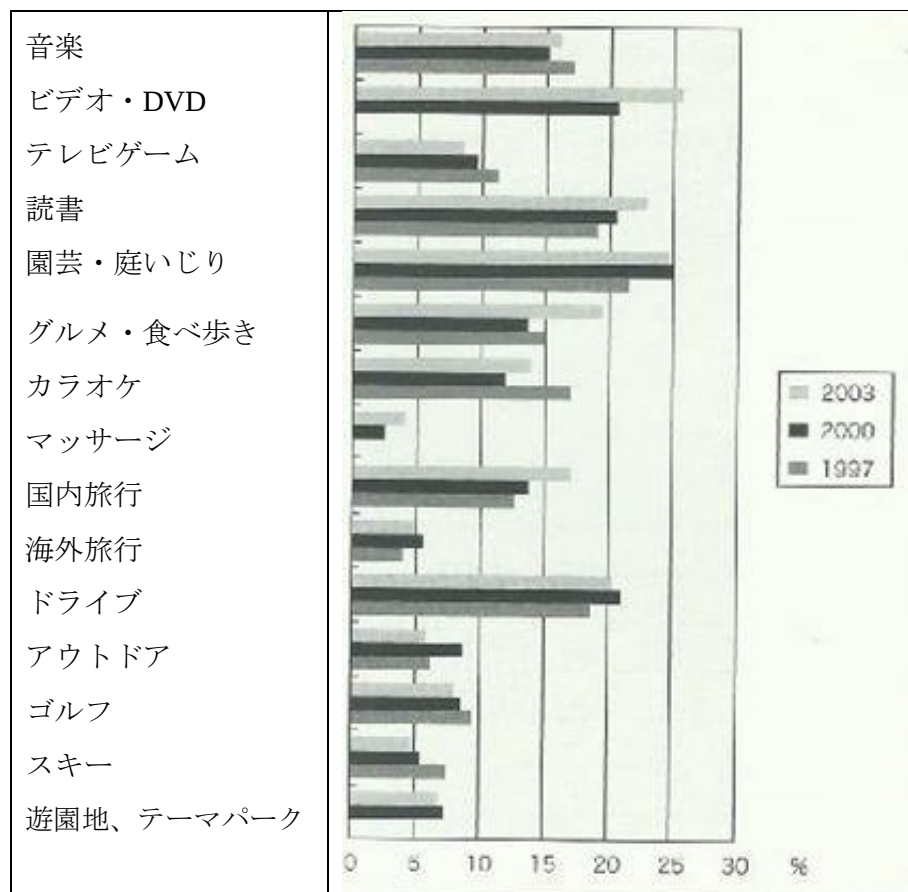
Необходимо также проанализировать, какую информацию и в каком объёме получают учащиеся на занятиях, какое представление складывается у них о стране. Важным моментом является цель получения информации о японском обществе. Предлагается обратить внимание на количество студентов, планирующих жить, учиться и/или работать в Японии, планирующих поехать в краткосрочную туристическую поездку, имеющих возможность общаться с японцами и так далее (это не так релевантно для вузов, где существует единая программа обучения, однако может быть важно для тех, кто обучается, например, на языковых курсах). Соответственно, в качестве целей изучения японской культуры (или знакомства с ней) можно предположить «обнаружение общего и различного между культурой Японии и своей страны», «общее повышение уровня образования и эрудиции», «умение соответственно вести себя в повседневных ситуациях» и так далее. Оптимальными считаются сочетания трёх «П»: «практик» (жизненные привычки и обычные действия людей), «продуктов» (культурной продукции) и «перспектив» (образ мышления, взгляды, ценности) (стр. 15).

3) perspectives ものの見方 (趣味、態度、価値観、考え)	
1) practices 生活習慣・行動様式 (いつ、どこで、何をどの ようにするか、社会の中で どのように交流するか)	2) products 所産・産物 (本、道具、食べ物、法 律、音楽、ゲームなど)

Также одной из важных проблем считается объём времени, которое преподаватель может уделить знакомству с жизнью в Японии. Далеко не всегда под знакомство с японской культурой и обществом выделены отдельные часы. Зачастую преподавателям приходится совмещать преподавание собственно языка и знакомство учащихся со страноведческой информацией. В пособии предлагается несколько удачных примеров подобного совмещения. Например, сами учебные тексты могут быть посвящены какому-то из аспектов японской повседневной жизни или обычаев и традиций японцев (поход в магазин или к врачу, сортировка мусора, чайная церемония и т.п.). Это помогает даже на начальном этапе эффективно знакомить учащихся с японским бытом, вводя соответствующую лексику (например, названия традиционных элементов одежды или дома), а знакомя учащихся с общей лексикой (например, словами, обозначающими части тела), пособие предлагает, например, использовать изображение не просто человека, а японского сумоиста, тем самым вводя новое страноведческое понятие (стр. 26). Таким образом решается и вопрос учебных материалов: практически каждый текст или изображение можно использовать для расширения знаний о Японии.



Встаёт вопрос и об уровне знаний учащихся. Так, для обучающихся на среднем этапе, так называемых «продолжающих», довольно легко подобрать аутентичные материалы, включающие, например, газетные тексты, новостные сюжеты, отрывки из общеобразовательных передач, фильмов и т.п. Однако на начальном этапе студентам ещё сложно воспринимать неадаптированные тексты, поэтому преподавателю приходится уделять особое внимание подбору источников информации о японском обществе, не забывая о соответствии материалов уровню обучения студентов и преследуемым целям. Ценным материалом могут стать различные статистические данные, предлагаемые студентам в виде графиков, таблиц, диаграмм и т.п. (стр. 36).



Для лучшего понимания текстов, посвящённых тем или иным аспектам японской культуры, предлагается использовать изображения: рисунки или фотографии. Действительно, «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» - иногда визуальная информация структурирует вербальную, дополняя её и проясняя непонятные места. Так, для иллюстрации текста про праздник Хинамацури предлагается не только дать список

кукол, выставляемых на хинадан, но и продемонстрировать учащимся этот набор. (с. 30).



Кроме того, пособие предлагает использовать не только специально созданные учебные материалы, но и т.н. «реалии» - настоящие японские печатные материалы. Это могут быть рекламные буклеты, программы телепередач, листки с меню, информационные листовки и так далее (стр. 39).

Самостоятельная работа учащихся является важной частью занятий. Так, даже при рассматривании

фотографий и иллюстраций к не знакомым учащимся явлениям предлагается сначала дать студентам время для размышления и попросить их указать, что именно им бросилось в глаза, что они отметили для себя. Предлагается также не ограничиваться одним изображением, а стараться дать представление о разных вариантах одного и того же явления, внимательно подходя к отбору предлагаемой учащимся визуальной информации (с. 32, с. 33).



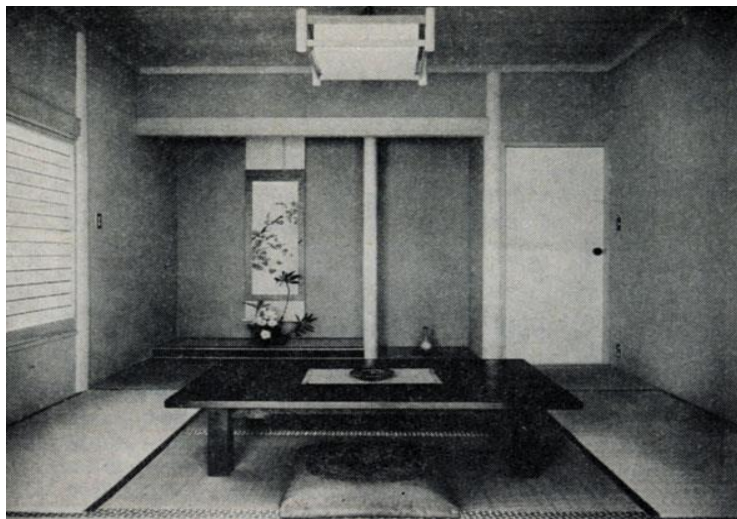
При рассмотрении японских реалий рекомендуется, кроме отличий, обращать внимание и на сходство. Например, изучая изображения комнат, на начальном этапе обучения можно использовать конструкцию *конохито-но хэя-ни ... га аримас га, анохито-но хэя-ни ...-га аримас / га аримасэн* «в его комнате есть..., а в её комнате есть / нет ...», а можно – конструкцию *конохито-но хэя-ни мо ...-га аримас си, анохито-но хэя-ни мо ...-га аримас* «и в его комнате есть ..., и в её комнате есть...» или *конохито-но хэя-ни мо, анохито-но хэя-ни мо ...-га аримас* «и в его комнате, и в её комнате есть...», тем самым помогая учащимся увидеть не только отличия, но и общие для разных культур элементы.

В следующем задании предлагается сравнить комнаты разных людей.

山田さんの部屋：



田中君の部屋：



川本さんの部屋



タスクシート（例）：

問：写真で見た部屋には何がありましたか。あったものに○をつけて、他に見つけたものも書いてください：

	山田さんの部屋	田中君の部屋	川本さんの部屋
つくえ			
ベッド			
コンピューター			
テレビ			
いけばな			
いす			
その他			

Отмечая различия, можно остановиться на причинах их возникновения (как в виде объяснения учителя, так и в виде самостоятельного изучения вопроса студентами) – это будет хорошим экскурсом в историю и культуру изучаемой страны. Для организации таких видов деятельности можно использовать карточки, тексты, фотографии с подписями, предлагая студентам письменно и устно отвечать на вопросы, составлять диалоги, а также вовлекая их в ролевые игры.

Ролевые игры, в первую очередь, рассматриваются как инструмент овладения конструкциями разговорной речи. Однако пособие снова предлагает проанализировать не только то, какие материалы используются для проведения ролевых игр и какие конструкции используются для активизации в этом процессе, но и то, на что обращают внимание учащиеся во время таких занятий. Для этого рекомендуется, например, обсудить заданные ситуации, выясняя, что показалось учащимся интересным, что их удивило, что бросилось в глаза и т.п.

С другой стороны, авторы пособия предлагают критически подходить к учебным материалам, особенно изданным в Японии, и оценивать, в частности, объём (относящейся к жизни в Японии) лексики, которую необходимо давать учащимся. Более того, преподавателю предлагается анализировать ситуации, в которых

используется данная лексика. Так, при наличии, казалось бы, знакомых учащимся ситуаций «на станции», «в супермаркете», «в кафе» не только лексика, но и диалоги могут отличаться, если принять во внимание особенности японской повседневной жизни. Для этого предлагается анализировать тексты и изображения, предлагаемые в учебниках.

В пособии также рассматриваются примеры проводимых в специально отведённое время занятий, полностью посвящённых японской культуре, обычаям и традициям. В этом случае можно уделить достаточно времени конкретным обычаям, провести опрос для выяснения уже имеющихся у студентов знаний, ввести новую информацию, обсудить её как в сравнении с информацией о традициях и обычаях родной страны, так и с оценочной точки зрения, поговорив об интересности, полезности данного обычая, возможных перспектив его введения в своей стране.

Основное внимание уделяется преподаванию знаний о японском обществе за рубежом. По мнению авторов, существует тенденция к тому, чтобы выделять в предлагаемых материалах предметы и явления, которые в Японии максимально отличаются от привычных учащимся. Кроме того, указывается и на возможность недостаточности знаний о жизни в Японии самих преподавателей. Авторы предлагают знакомить учащихся не только с традиционной культурой и обычаями Японии, но и с повседневными действиями людей, указывая при этом на необходимость самостоятельного анализа учащимися изученного материала: так, обращая внимание на отличия в повседневной жизни, учащиеся могут не только познакомиться с другой культурой, но и по-другому взглянуть на жизнь общества в собственной стране. В пособии также предлагается приглашать на занятия японцев либо людей, знакомых с жизнью в Японии (разумеется, с учётом того, что их мнение «может не совпадать с мнением редакции»). Впрочем, в наших условиях представляется целесообразным выделить такие встречи во внеклассную активность.

В случае приглашения на занятие японцев необходимо построить урок с учётом интересов учащихся и возможностей посетителей, исходя из их возраста, опыта и т.д. Участие в занятии посетителей-японцев позволит учащимся не только получить от них новую информацию, но и узнать их мнение об обсуждаемых обычаях, уточнить какие-то вопросы и даже более глубоко изучить заявленную тему, если не ограничиваться получением односложных ответов, а добиваться распространения и объяснения. Для этого, конечно, предварительно необходимо тренировать учащихся задавать вопросы и добиваться развёрнутых ответов, уточняя свой вопрос. В этом случае, в зависимости от уровня студентов, можно обсуждать с японцами не только примеры конкретных обычаев и традиций, повседневного поведения жителей Японии, но и перевести обсуждение в более абстрактную плоскость, пытаясь выяснить взгляд японцев на обсуждаемую проблему, истоки обычаев и т.п.

В качестве одной из разновидностей таких занятий можно поручить студентам заранее изучить выбранную тему, опираясь на собственные источники (в том числе беседы со знакомыми японцами), после чего сделать в классе доклад, презентацию и т.п. Можно позволить учащимся выбрать темы самостоятельно, можно предложить им несколько тем на выбор. Так, в Институте стран Азии и Африки устраиваются «Заседания японского клуба» для первокурсников, где студенты на русском языке делают доклады с презентациями по заинтересовавшим их темам. Чаще всего рассказывают про японские праздники, сладости, искусство ниндзюцу, однако бывают и очень интересные темы, посвящённые реставрации Мэйдзи, традиционным ремёслам, моде и так далее.

Источник

1. *Кокусай ко:рю:кикин. Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу. Нихон дзидзё:, нихон бунка-о осиезу* (Японский фонд. Серия «Методы преподавания японского языка. Рассказываем о жизни в Японии и о японской культуре»), издательство Хицудзи Сёбо:, Токио, 2016 г., 2-е издание.

Грамматические трудности при обучении японскому языку на старшем этапе в вузе

В процессе обучения японскому языку студенты сталкиваются с рядом грамматических трудностей, вызванных различными причинами. Это – обилие синонимических грамматических форм, большой объем нового грамматического материала на фоне забывания ранее пройденного, отсутствие обобщенных знаний, что объясняется отсутствием преемственности между учебными пособиями на разных этапах обучения.

Особенно остро эта проблема проявляется на старшем этапе обучения. Мы согласны с Гуревич Т.М., которая считает, что студентам необходимо иметь не отрывочные знания об отдельных грамматических формах, а осведомленность о грамматической системе языка в целом [1, с. 36]. Мы считаем важным систематизировать на старшем этапе обучения наиболее распространенные грамматические трудности японского языка и в данной статье предлагаем следующую их классификацию.

1. Синонимичные грамматические конструкции.
2. Многозначные грамматические конструкции.
3. Трудность вычленения грамматической конструкции в тексте.
4. Устаревшие грамматические конструкции.
5. Трудность перевода японской грамматической конструкции с отрицанием на русский язык как утвердительной и наоборот.

Остановимся подробнее на каждом пункте.

1. Синонимичные грамматические конструкции

Несмотря на то, что в японском языке существует большое количество синонимичных грамматических конструкций, многие синонимичные пары не являются абсолютными и имеют ряд отличительных особенностей. При их изучении необходимо обращать внимание на следующее.

1.1 Особенности функционирования

Характерные особенности употребления того или иного грамматического явления. Так, например, при введении новой подчеркивающей частицы 「すら」 «даже» следует рассмотреть ее вместе с ранее изученными частицами:

すら	письменная речь (*не используется в условных предложениях)	Употребляются, когда необходимо подчеркнуть крайность ситуации: むかし世話になった人の名前すら忘れてしまった。《Я забыл даже имя человека, который помог мне в прошлом》(имя – самое простое, это не отчество, не номер телефона, не адрес, но и его говорящий забыл).
さえ	устная и письменная речь	
だって	устная неофициальная речь	Используются, когда приводится один пример из ряда возможных других: 先生だって間違ふことはある。《Бывает, что даже учитель ошибается》(но может ошибиться и мама, и врач, и президент).
でも	устная и письменная речь	

「だって / でも」 могут использоваться в качестве замены для 「すら / さえ」, поскольку перед 「だって / でも」 приводится только одно слово в качестве самого наглядного примера: こんな問題、子供ですら(さえ / だって / でも) 解ける。《Такую задачку даже ребенок сможет решить》.

При дальнейшем изучении грамматики японского языка это объяснение необходимо дополнять разъяснением особенностей функционирования частиц 「からして」, 「だけに」, 「といえども」 и др.

1.2 Употребление в устной и письменной речи

В некоторых случаях при объяснении употребления двух грамматических конструкций достаточно указать, для какой речи (устной или письменной) характерна каждая из них. Аналогом конструкции 「X はもちろん」, характерной для письменной речи, является 「X はもとより」 «не говоря уже о X; что уж там X; X само собой (разумеется); конечно X», употребляющаяся в устной речи, например: うちには、車はもとより自転車もないんです。《Дома и велосипеда нет, что уж там говорить о машине!》.

1.3 Лексическая сочетаемость

Не менее важно обращать внимание и на лексическую сочетаемость: 「～まみれ」 «весь в...; покрытый...; измазанный» так же, как и синонимичный послелог 「～だらけ」, изучаемый на более ранних этапах, имеет отрицательный оттенок: 血まみれのナイフ «окровавленный нож». Однако следует отметить, что 「～まみれ」 может использоваться только с существительными, обозначающими какие-либо жидкие, вязкие, порошкообразные вещества, например, «грязь», «кровь», «пепел», «песок» и др., в то время как в употреблении 「～だらけ」 таких ограничений нет, поэтому данный послелог может употребляться с такими словами, как «дырки», «царапины», «проблемы», «долги» и т.п.

1.4 Грамматическая сочетаемость

В ряде случаев выбор той или иной синонимичной грамматической конструкции, основывается на грамматической сочетаемости. Для примера в таблице представлены союзы, выражающие причинно-следственные отношения со значением «поскольку». В третьей колонке указано, может ли сказуемое в главном предложении выражать модальные значения долженствования, совета, приказа, предположения, решимости, намерения, желания и т.п.

~だけあって «поскольку... (не удивительно / ожидаемо)»	さすが小さいころから練習してただけあって今日試合に勝った。《Поскольку тренировался с малых лет, неудивительно, что победил сегодня в матче》.	—
~だけに «поскольку»	ふだん健康なだけに、入院が必要と言われたときはショックだった。《Поскольку обычно здоров, когда сказали, что требуется госпитализация, был потрясен》.	—
~からには «поскольку (уж); раз уж»	大学の入学式を受けるからには、合格したいものだ。《Поскольку уж сдаю вступительные экзамены, то хотелось бы выдержать их успешно》.	+
~以上 / ~以上は «поскольку; раз уж»	学生である以上、まじめに勉強すべきです。《Поскольку ты студент, тебе следует усердно заниматься》.	+
~上は «поскольку; при условии»	事実がそうであつた上は、仕方がない。《Поскольку реальность была такова, с этим уже ничего не поделать》.	+

1.5 Степень эмоциональной окрашенности

Кроме того, при выборе грамматической конструкции необходимо учитывать эмоциональный фон высказывания. Например, в отличие от конструкции 「～て以来」, которую используют для передачи объективной информации, конструкцию 「～てからというもの」 «когда; с тех пор, как;

после того, как» используют при описании обстоятельств, вкладывая свои эмоции и чувства: 彼は、彼女に出会ってからというもの、人が変わったようにまじめになった。《После встречи с ней он стал серьезным, словно превратился в совершенно другого человека》(говорящий, скорее всего, рад этому).

2. Многозначные грамматические конструкции

Очень часто в учебных пособиях рассматривается та или иная грамматическая конструкция только в том значении, в котором она представлена в тексте конкретного урока. При этом эта же грамматическая конструкция может встречаться в других значениях при чтении или аудировании дополнительных материалов. Поэтому представляется необходимым на старшем этапе обучения рассматривать все наиболее часто используемые значения грамматических конструкций, при этом следует учитывать следующие факторы.

2.1 Способ присоединения к предыдущему слову

Например, 「～なり」, в зависимости от того, к какой форме той или иной части речи присоединяется, имеет следующие значения:

а) 「N / A + なり」, 「N は N なり」, 「...なら/▲たら/▲ば ...なり」 «соответствующий; подходящий; свой; по-своему; как и подобает». 私は私なりの考えでやります。《Я сделаю по-своему (как я думаю)》。努力すれば努力したなりそれなりの成果があるはずだ。《Если постараться, то, должно быть, будет соответствующий результат》。

б) 「V в 3 основе + なり」 «как только..., тут же; лишь только..., едва» (используется только в сложных предложениях с одним подлежащим). 立ち上がるなり目まいがして倒れそうになった。《Встала и тут же закружилась голова, чуть было не упала》。

в) 「V～た/だ + なり(で)」 «как..., так и не...». Означает, что некоторое состояние (положение) находится в том виде, в котором есть (не развивается). うつむいたなり黙り込んでいます。 «Молчит, потупившись».

2.2 Лексическая сочетаемость грамматической конструкции с предыдущим словом

Например, 「～ずにはおかない / ～ないではおかない」 с глаголами, передающими чувства и состояния, переводится «не может не / определенно (досл. «не оставит кого-то без того, чтобы...»)»: その映画は私を感動させずにはおかなかった。 «Этот фильм не мог не произвести на меня впечатление». Значение аналогично конструкции 「～ずにはいられない / ～ないではいられない», однако объект и субъект действия меняются местами: 私はその映画に感動せずにはいられなかった。 «Я был сильно впечатлен этим фильмом».

После глаголов, обозначающих действия, грамматическая конструкция 「～ずにはおかない / ～ないではおかない」 имеет значение «непременно; без сомнений; определенно»: 世の中には人に親切にするとその感謝を求めないではおかない人がいる。 «На свете есть люди, которые, делая добро, потом непременно будут требовать благодарность».

2.3 Наличие неочевидных значений у грамматической конструкции

Иногда трудность представляет то, что грамматическая конструкция имеет непривычное для студентов значение. Например, конструкция 「～では / じゃないか (～では / じゃありませんか)」 может использоваться не только для подтверждения информации (あそこに、銀行が見えるじゃないか。 — ええ。 «Вон там, случайно, не банк виднеется? —

Да.») и выражения недовольства говорящего собеседником (まずいじゃありませんか、そんな発言をしては。 «Как некрасиво так выражаться!»), но и для выражения удивления, как в положительном (восторг), так и в отрицательном (разочарование) значениях: なんだ、中身、空っぽじゃないか。 «Что такое? Внутри пусто!»).

3. Трудность вычленения грамматической конструкции в тексте

В некоторых случаях студентам трудно выделить грамматическую конструкцию в тексте. Чаще всего это вызвано следующими причинами.

3.1 Наличие устойчивых грамматических конструкций, которые могут быть дословно переведены

Встретившись в тексте с фразой 「店に入った手前」, студенты часто переводят ее дословно, исходя из лексического значения 「手前」 «я; ты»: «Я / ты, вошедший в магазин». Однако грамматическая конструкция 「V~た/だ / V в 3 основе / Nの + 手前」 переводится как «так как... для приличия / из уважения / неловко / чтобы сохранить лицо»: 約束した手前、たとえ雪が降っても行かないわけにはいかない。 «Так как я пообещал, для приличия должен идти, даже если пойдет снег». Поэтому 店に入った手前 следует переводить следующим образом: «Раз уж зашел в магазин, неловко... (например, уйти без покупок)».

3.2 Грамматическая конструкция может быть похожа по форме с другой грамматической конструкцией

При переводе предложения ああ、僕ときたら、どうしてこんなに馬鹿なんだ。 многие студенты игнорируют наличие 「と」 перед 「きたら」. Они считают, что в данной фразе

употребляется условная форма глагола 「くる」 на 「～たら」, поэтому переводят предложение неправильно: «Ах, если я приду, почему же я буду таким простофилей!». Практика показывает, что более 90 процентов студентов даже не догадываются, что 「N ときたら」 может быть самостоятельной грамматической конструкцией, которая в разговорной речи служит для выделения темы высказывания так же, как и тематический частица 「は」. Данная конструкция употребляется с оттенком критики, недовольства, осуждения, гнева, насмешки, презрения. Поэтому рассматриваемое выше предложение следует перевести как: «Ох, что ж я такой простофиля!».

Еще одним примером может стать трудность перевода предложения 毎日の睡眠時間？だいたい6時間といったところだ。 На начальном этапе обучения студенты проходят, что грамматическая конструкция 「V た/だ + ところだ」 означает, что действие только что было совершено. При этом конструкция 「～といったところだ / ～というところだ」 выражает субъективную оценку и переводится «самое большее; в лучшем случае; всего лишь; не более чем; примерно». Поэтому вышеуказанное предложение следует перевести следующим образом: «Сколько я каждый день сплю? В лучшем случае 6 часов».

4. Устаревшие грамматические конструкции

Рассматриваемая трудность актуальна в связи с тем, что устаревшие грамматические конструкции встречаются в основном в письменной речи и, соответственно, остаются в пассивном запасе у студентов.

Например, устаревшая конструкция 「▲んがため(に)」 «чтобы; ради (того чтобы)»: ライオンは生きんがために、ほかの動物を食べる。 «Львы едят других зверей, чтобы жить».

5. Трудность перевода японской грамматической конструкции с отрицанием на русский язык как утвердительной и наоборот

「V▲ ないものか」 «ах, если бы...; если бы было возможным...; вот бы...; как бы хотелось, чтобы...»
Перед 「▲ものか」 употребляется глагол в отрицательной форме (часто в потенциальном залоге), однако в переводе отрицания нет. Данную конструкцию используют, когда хотят чего-то, при этом понимая, что вероятность этого мала: 「二つのことが同時にできないものかな。」 «Ах, если бы было возможно делать два дела одновременно!»

Согласно анкетированию, проведенному Л.Т. Нечаевой среди вузов, в которых преподается японский язык [5, с. 108], на продвинутом этапе обучения почти все вузы используют на занятиях различные японские учебники. Практика показывает, что в подобных учебных пособиях информация о грамматических явлениях не сопровождается развернутыми комментариями. Поэтому преподавателям ничего не остается, как самостоятельно разрабатывать различные учебные пособия и справочные материалы, например, как учебно-методическое пособие В.В. Кузьминкова [3]. Нами также ведется работа в данном направлении по составлению грамматических комментариев к учебному пособию «Изучаем по темам японский язык на продвинутом уровне (テーマ別上級で学ぶ日本語)» [4], где будут учтены все вышеперечисленные трудности.

Список использованных сокращений

V – глагол.

N – существительное.

A – предикативное прилагательное.

Литература

1. Гуревич Т.М. Концепции обучения и учебные материалы по японскому языку// Японский в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: ИД Ключ-С, 2012. – Вып.7. – С. 28–42
2. Кё:си-то гакусю:ся-но тамэ-но нихонго бункэй дзитэн (Словарь образцов предложений на японском языке для учителей и учащихся) / Сунагава Юрико [и др.]. – Токио: Куросио, 2004. – 693 с.
3. Кузьминков В.В. Грамматические трудности современного японского языка: учебно-методическое пособие для студентов института иностранных языков, изучающих японский язык. – М.: МГПУ, 2012. – 76 с.
4. Мацуда Хироси. Тэма бэцу дзё:кю:-дэ манабу нихонго (Изучаем по темам японский язык на продвинутом уровне). – Токио: Кэнкюся, 2004. – 158 с.
5. Нечаева Л.Т. Результаты анкетирования вузов с изучением японского языка // Японский в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: ИД Ключ-С, 2015. – Вып.13. С. 103–109.
6. Сэйити Макино, Митио Цуцуи. Нихонго бумпо: дзитэн [дзё:кю:хэн] (Словарь грамматики японского языка [продвинутый этап]). – Токио: The Japan Times, 2008. – 795 с.
7. Фролова Е.Л. Японская грамматика. Словарь-справочник. Средний и продвинутый уровни. – М.: Восточная книга, 2011. – 544 с.

**Использование квест-технологий с целью
актуализации изученного материала при обучении
японскому языку**

В ходе обучения иностранному языку перед преподавателем постоянно встает задача максимального вовлечения учащихся в учебный процесс, а также наиболее эффективного закрепления и применения на практике изученного материала. На сегодняшний день современное образование нацелено на то, чтобы учащиеся овладевали определенными компетенциями.

Особую значимость приобретает процесс актуализации знания. Актуализация изученного материала подразумевает переход из состояния возможности в состояние действительности, а именно, *«действие, заключающееся в извлечении усвоенного материала из долговременной или кратковременной памяти с целью последующего использования его при узнавании, припоминании, воспоминании или непосредственном воспроизведении»* [1, 13]. Благодаря актуализации учащийся имеет возможность перевести единицу языка в единицу речи, включить лексическую единицу в контекст, осуществить переход от значения языковой единицы к смыслу.

Когда речь идет о преподавании иностранного языка в качестве дополнительной дисциплины на базе центров дополнительного образования, языковых курсов, клубов, кружков, то обеспечение образовательного процесса нестандартными способами, методами и технологиями актуализации становится одной из ключевых и насущных

задач. В этой связи все чаще упоминается такое явление, как «геймификация образования».

Особенно точно идею «геймификации», на наш взгляд, отражает технология образовательного квеста. Благодаря необычной форме наличию захватывающего сюжета, квест погружает учащихся в некую виртуальную реальность с вполне реальными языковыми задачами.

Обратимся к исходному определению понятия «квест». Квест (англ. Quest – «поиск, предмет поисков, поиск приключений, исполнение рыцарского обета») - один из способов построения сюжета в фольклорных произведениях, путешествие персонажей к определённой цели через преодоление трудностей [2]. Именно такое представление о сути квеста дало жизнь не только всевозможным компьютерным квестам, но и образовательной технологии, которая стремительно набирает популярность не только у детей, но и у взрослых.

Квест может представлять собой приключенческую игру-повествование, задание в ролевых играх, поиск выхода из комнаты (эскейп-рум), городское ориентирование, салонную детективную игру. Квест-технологии в образовании и воспитании детей широко начали применяться с 1995 года, когда профессор университета Сан-Диего Берни Додж предложил использовать в процессе обучения некую поисковую систему, в которой предполагалось находить решение поставленной задачи с прохождением промежуточных стадий, на каждой из которых требовалось выполнить какое-то действие или найти ключ для выхода на следующий уровень [3,42].

Образовательный квест – это своего рода проблема, которая ставится перед участниками с целью реализации образовательных задач. В образовательном квесте есть элементы сюжета, ролевой игры, связанные с поиском и

обнаружением мест, объектов, людей, информации, и для решения образовательных задач используются ресурсы какой-либо территории или информационные ресурсы. Особенно важно, что квесты могут проходить как в закрытом пространстве (аудитория, помещение образовательного центра), так и на улице.

Согласно критериям оценки качества квеста, разработанным Томасом Марчем, хороший образовательный квест должен иметь интригующее введение, четко сформулированное задание, которое провоцирует мышление высшего порядка, распределение ролей, которое обеспечивает разные углы зрения на проблему, обоснованное использование интернет-источников [4, 178].

По форме построения сюжета квесты делятся на 3 группы:

- линейные, в которых игра построена по цепочке: выполнив одно задание, участники получают следующее, и так до тех пор, пока не пройдут весь маршрут;
- штурмовые, где все игроки получают основное задание и перечень точек с подсказками, но при этом самостоятельно выбирают пути решения задач;
- кольцевые, они представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг. Команды начинают с разных точек, которые будут для них финишными.

По назначению основной деятельности участников квесты делятся на:

1. *Фото-квест* — это предоставление ответов на головоломки и задания в виде фотографий.
2. *Веб-квест* — это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета (создание базы

данных по проблеме, интервью on-line с виртуальным персонажем и т.д.)

3. *Тематический образовательный квест*. Данная форма предполагает организацию квеста по определенной изучаемой теме.

4. *Смешанный квест* интегрирует в себе признаки отдельных форм образовательных квестов для максимального выполнения поставленных задач в учебном процессе.

5. *Творческий квест* требует от учащихся создания какого-либо продукта в заданном формате.

Как и любая технология образовательный квест имеет свою структуру.

Структура подготовки квеста:

1. Постановка цели и задач квеста;
2. Определение целевой аудитории и количества участников.
3. Разработка сюжета и формы проведения квеста.
4. Организация пространства и подготовка необходимых ресурсов.
5. Привлечение помощников.
6. Установление сроков проведения и продолжительности сеанса квеста.
7. Подготовка учащихся к проведению квеста

Этапы проведения квеста:

1. Введение (инструктаж, объяснение правил, деление на команды и т.д.).
2. Ролевой этап (участие в интерактивной игровой деятельности, решение задач, продвижение к намеченной цели).
3. Подведение итогов.

В качестве примера образовательного квеста и иллюстрации его структуры, этапов, задач и применяемых средств мы приведём занятие, темой которого стал «Поиск

сокровищ» или «宝探し». Игра проводилась по схеме классического линейного квеста, т.е. заключалась в прохождении заранее запланированного организаторами сюжета, требующего от участников решения умственных задач и принятия волевых решений для продвижения к намеченной цели. По назначению основной деятельности участников квест определен, как тематический, ввиду наличия основной темы, а именно ориентирования на местности.

Основной целью занятия стала актуализация пройденного материала по теме «Ориентирование на местности». В качестве задачи выступило практическое развитие умения узнавать направления на японском языке и следовать полученным указаниям.

При подготовке образовательного квеста важно учитывать наличие необходимых ресурсов. Во многом опираясь на труды Льва Семёновича Выготского, Т. Марч утверждал, что этот вид поисковой деятельности нуждается в «опорах», которые должен предоставить учитель [5, 2]. Опоры — это помощь учащимся вне зоны их реальных умений. В данном квесте в качестве опор используются раздаточные материалы, а именно: правила поведения во время квеста, списки полезных слов для каждой команды, подсказки в виде QR-кодов, предварительно спрятанные по маршруту команд участников. Также необходим человеческий ресурс: каждую группу участников должен сопровождать преподаватель или сэмпай, который отвечает за их безопасность, а также исправляет ошибки в случае критического отклонения группы от маршрута.

役に立つ単語	
おうだんほどう 横断歩道	Пешеходный переход
しんごう 信号	Светофор

どうろひょうしき 道路標識	Дорожный знак
とおす 通り過ぎる	Проехать мимо, через...
そい に沿って行く	Идти вдоль...
はんたいがわい 反対側へ行く	Перейти на противоположную сторону

(Список полезных слов)

Учащихся необходимо заранее предупредить о проведении занятия, направленного на отработку пройденного материала за стенами образовательного учреждения. В данном случае учащимся было дано задание повторить лексические единицы по теме «Ориентирование», а также установить на свои мобильные устройства приложение по сканированию QR-кодов. На этапе подготовки важно создать элемент интриги, вызвать заинтересованность в готовящемся событии. Для этого можно использовать всевозможные средства, в том числе и модные технологичные тренды, например, QR-коды. С их помощью можно создать QR-квест с разгадыванием артефактов.

QR-коды относят к дополнительной реальности, так как они дополняют сведения об окружающем мире, улучшают восприятие и увлекают пользователей мобильных устройств в виртуальный мир. Школьники и студенты охотно используют гаджеты и технические новинки как в повседневной жизни, так и в образовательном процессе. Существуют специальные ресурсы для преподавателей, помогающие создать отдельный QR-код на любом языке и даже полноценный набор загадок, подсказок для организации квеста.

Игровое занятие проходит в 3 этапа, на прохождение отводится 60 минут.

Этап 1. Введение

На данном этапе на японском языке осуществляется приветствие, объяснение цели и задач данного занятия, а также сообщается его название и основная сюжетная линия. А именно: «Недавно японскими учеными было изобретено устройство, способное читать мысли любого человека. С помощью него можно узнать секреты всех важных людей и даже президента. Это устройство было похищено и находится в руках преступников. Однако японские ученые оставили зашифрованные коды, которые помогут найти устройство. Но коды может прочитать только тот, кто знает японский язык. Вся надежда только на вас»

さいきん にほん かがくしゃ ひと こころ なか よ
最近、日本の科学者はどんな人の心の中でも読み
とれる装置を發明しました。それを用いて、すべての
ようじん だいてうりょう ひみつ し
要人、大統領の秘密でさえも知ることができるので
す。その装置が盗まれて、犯罪者の手に渡ってしまい
ました。しかし、装置を發明した日本の科学者は、そ
うち ぬす はんざいしゃ て わた
の装置を見つけれられるよう、暗号化されたコードを残
しました。日本語が分かる人だけがコードを読むこと
ができます。すべてのきぼう
希望はあなただけにかかっています。
がんば よ と
頑張って読み解いてください。

(Раздаточный материал: сюжет игры)

Затем проходит деление группы на команды, представление руководителей команд. Для самоидентификации команды и личности каждому дается бейджик с номером команды и именем игрока.

Затем участникам объясняются правила квеста. Нами были использованы следующие правила:

ゲームの規則	
ルールに ^{したが} 従ってフェア に ^{しょうぶ} 勝負してください	Играйте честно и по правилам
チームメンバーを ^お 置き ぎ去りにしないでください	Не бросайте членов команды
日本語で話してください	Говорите по-японски
あきらめないでください	Не сдавайтесь
^{こうつうきそく} 交通規則に ^{したが} 従ってくだ さい	Соблюдайте правила дорожного движения
^{にほんご} 日本語で ^{きょうし} 教師に ^{しつもん} 質問した ら、 ^{かいたす} 4回助けてもらえます	Если вы зададите преподавателю вопрос по- японски, можете получить помощь 4 раза за игру

(Раздаточный материал: правила прохождения квеста)

Этап 2. Продвижение по подсказкам

Во время продвижения команд по маршруту преподаватель реагирует в соответствии с правилами только на реплики на японском языке. И эмоционально не выражает одобрение или отрицание принимаемых командой решений, даже если это противоречит первоначально задуманному плану. Путем проб и ошибок команда самостоятельно продвигается вперед. Во время

пути преподаватель задает темы для общения на японском языке, призывая студентов к интеракции.

В качестве зашифрованных посланий участники находят подсказки в виде QR-кодов, просканировав которые, получают подробное описание дальнейших действий.

Например, просканировав данный QR-код, можно получить подробную инструкцию: [レニン^{どお}通り^いをまっすぐ^い行くと、信号^{しんごう}があります。信号^{しんごう}を右^{みぎ}へ曲^まがって 30 メートルぐらい^い行くと右^{みぎ}に郵便局^{ゆうびんきょく}があります。郵便局^{ゆうびんきょく}の^{まえ}前に^{どうろひょうしき}道路標識^{ひみつ}があります。あちらに止^とまってください。道路標識^{ひみつ}は秘密^{まも}を守ります]



Однако QR-код может хранить не только текстовую информацию, это может быть ссылка на японский сайт, социальную сеть, видеофайл, аудиофайл и многое другое.

В данном квесте, использовался QR-код для зашифровки номера телефона, записанного японскими иероглифами, по которому участники должны были позвонить. Если просканировать данный QR-код (справа) можно увидеть следующее: 八九一七一七三〇九一八



Помощник на другой линии 3 раза зачитывает подсказку, которую участники квеста должны понять и последовать в соответствии с ней далее по маршруту.

Этап 3. Подведение итогов

После нахождения клада и победы одной из команд, организуется общий сбор, во время которого участникам выражается благодарность за успешно завершённую миссию, а также кратко обсуждаются трудности, с которыми столкнулись участники, озвучиваются возможные пожелания на будущее и в целом происходит обмен впечатлениями от проведенного мероприятия. Прохождение квеста можно снимать на камеру, что позволит в будущем проанализировать выполнение заданий в целом и роль каждого игрока, в частности.

Подобный квест – это один из множества вариантов, осуществимых не большим количеством ресурсов. Главные требования к квесту заключаются в том, что он должен быть безопасным, оригинальным, разнообразным, способным мотивировать, спонтанным, и в то же время логичным, целостным и подчиненным поставленным педагогическим целям.

На основании анализа проводимых квестов, нами был сделан вывод, что квесты являются эффективным средством развития коммуникативных навыков, актуализации теоретических знаний, развития обще-учебных навыков, таких как, анализ, синтез, поиск информации, а также одним из способов снижения уровня нагрузки за счет переключения внимания и смены формы деятельности.

На наш взгляд, важно постоянно мотивировать учащихся и давать им максимальную возможность во всей полноте применять на практике полученные теоретические знания. Практика показывает, что одни и те же задания, преподносимые в рамках «квеста» вызывают у учащихся

большую мотивацию их выполнять. Всё объясняется тем, что и дети, и взрослые хотят обучаться с минимальным напряжением и максимальным результатом.

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. Квест (значения). Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B2%D0%B5%D1%81%D1%82_\(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B2%D0%B5%D1%81%D1%82_(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F))
3. Шульгина Е.М. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции посредством технологии веб-квест. Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2015. – 340 с.
4. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2017. – 616 с.
5. Методические материалы «Квест-технологии в профориентационной работе». Режим доступа: http://odaryonnost.ucoz.ru/proekti/metodmaterialy_kvest_v_pr oforientacii.pdf

**Перевод как лингвокультурная трансляция:
основные стратегии**

Известно, что каждый язык репрезентирует основные представления его носителей сквозь призму своего собственного видения мира. В данном процессе очень важную роль играют культурные факторы, зачастую обуславливающие выбор языковых единиц в конкретной ситуации. Иными словами, особенности культурного опыта нации закреплены в языке на разных уровнях: в лексике в данном случае мы имеем дело с культурно-маркированными или культурнонагруженными единицами; на грамматическом уровне также подобное культурное влияние выражено (чаще всего – имплицитно) в семантике грамматических конструкций. В этом смысле можно сказать, что переводчик является, в том числе, и *культурным медиатором*, связывая и взаимно интерпретируя не только языковые, но и культурные явления.

С этой точки зрения представляется интересным рассмотреть процесс перевода как лингвокультурную трансляцию и проанализировать существующие стратегии перевода с учетом особенностей передачи в переводных текстах японского взгляда на мир.

В современном переводоведении существует несколько определений понятия «стратегия перевода»: «программа осуществления переводческой деятельности», «своеобразное переводческое мышление», «потенциально осознанные планы переводчика», «порядок и суть действий переводчика» и др. В данной работе под стратегией перевода понимается совокупность алгоритмов

(переводческих приемов) решения конкретной переводческой задачи, определяющая выбор подхода к переводу.

Возвращаясь к определению перевода как лингвокультурной трансляции, следует указать, что с содержательной стороны переводчику приходится выбирать между двумя основными стратегиями: а) явным эксплицированием культурного содержания с сохранением существующих в исходном языке и культуре представлений о мире и б) перенос такого культурного содержания в рамки переводного языка и культуры, т.е., трансформация исходных языковых структур согласно нормам (языковым, культурным, когнитивным) переводного языка. Изначально в основе этих противоположных по своей сути стратегий лежало или полное отсутствие всякой адаптации культурной информации, что называли *foreignization* (в русской литературе закрепилось соответствующее понятие *форенизация*) или полная переработка оригинального текста «на свой манер» – *domestication* (явление, получившее название *доместикация*). Ярким примером столкновения этих двух стратегий являются переводы произведения У. Шекспира «Гамлет»: перевод, выполненный М. Лозинским, является образцом стратегии, максимально сохраняющей исходный культурный и языковой посыл текста – *форенизации*, а перевод Б. Пастернака представляет собой образец стратегии *доместикации*, когда культурные и языковые явления принципиальным образом изменяются, будучи интегрированными в рамки языка перевода (про работу Б. Пастернака часто говорят, что это не перевод, а заново написанный текст трагедии; да и сам Б. Пастернак признавал, что «должен быть на равных с поэтом»).

В данной работе мы на языковом материале параллельных текстов рассмотрим данные стратегии перевода на конкретных примерах. Прежде всего, охарактеризуем вариативность переводческих приемов при передаче на японских язык лексических единиц, в частности, реалий. В целом приемы перевода реалий известны, систематизированы и активно применяются. Из наиболее известных приемов – калькирование, транскрипция, транслитерация, уподобление, гипонимия, описание, элиминация – первые три можно отнести к стратегии, максимально сохраняющей оригинал, а остальные четыре – к трансформирующей стратегии доместикации.

Так, например, в переводе произведения Н.В. Гоголя «Нос» слово «заведение», куда отправляется главный герой, передано как 居酒屋 *идзакая* «традиционное японское питейное заведение», что является примером уподобляющего перевода, когда в языке перевода находится примерный аналог исходного понятия (в данном случае общая атмосфера «заведения» передается словом *идзакая* достаточно верно). Еще интереснее сопоставление нескольких вариантов одного и того же произведения, где мы можем наглядно наблюдать разницу в выборе стратегий. Так, в переводах романа Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» разных авторов (Т. Нодзаки в 1984 году и Х. Мураками в 2006 году) четко просматриваются противоположные стратегии: выражение *to be a heavy smoker*, которое на русский язык в переводе Р. Райт-Ковалевой передано в метафорическом варианте «курю как паровоз», в доместицирующем переводе Т.Нодзаки представлено как タバコのみです *табакономидэс* – стандартное «курильщик». А у Х. Мураками мы находим вариант форенизации: ヘビー・スモーカー *хэби: смо:ка:*, что является практически транскрипцией с английского

языка. Такая же разница в подходе встречается и при переводе понятия closet (шкаф в прихожей): ваго с таким смыслом у Т. Нодзаки がいとうかけ *гайто:какэ* и гайрайго у Х. Мураками クロゼット *куродзэтто*. Такие расхождения можно объяснить как личностью переводчика (влияние англоязычного дискурса, в рамках которого работает Х.Мураками), так и изменениями в японском обществе в конкретный исторический период (временной интервал между выполненными переводами – 22 года), на которые лексическая область языка всегда реагирует гибко и быстро.

Перейдем к грамматике. Не вызывает сомнения тот факт, что перевод культурнонагруженных и когнитивно разнородных грамматических конструкций в современной лингвистике и лингводидактике изучен в гораздо меньшей степени. Очевидно, что описанные нами стратегии применимы и в случае передачи грамматических конструкций, и здесь проблема выбора стратегии перевода культурнонагруженной грамматики уже уходит на второй план, а первая задача – идентифицировать, вычленив такую грамматическую конструкцию, в которой имплицитно были бы выражены особенности восприятия окружающей действительности представителями какой-либо лингвокультурной общности. Иногда такие скрытые лингвокультурные смыслы остаются за рамками понимания участниками коммуникации – их просто не видят, следовательно, не применяют никаких стратегий, а оставляют подстрочник. Хороший переводчик с большим опытом осуществит подобные когнитивные трансформации интуитивно, но это не делает менее необходимым разработку системы когнитивного анализа языковых явлений для их более точного понимания.

Итак, какие существуют переводческие приемы для перевода особых форм страдательного залога, этикетных

формул японского языка, «мерцающей» категории одушевленности в японском языке и другие языковые явления? Рассмотрим в качестве примера использование в переводе категории временной/пространственной направленности действия. Здесь мы рассмотрим пример из произведения А.П. Чехова «Чайка» в трех переводах (а. Дзиндзай Киёси, 1967 год; б. Ура Масахару, 2010 год; в. Нумано Мицуёси, 2012 год). В переводе на русский язык мы намеренно даем максимальный грамматический эквивалент в ущерб художественной ценности, чтобы высветить сложную схему семантической сферы «движение» в японском языке:

Пример 1. <Я люблю вас, не могу от тоски сидеть дома,> каждый день хожу шесть верст сюда да шесть обратно...

а. 毎日一里半の道を、てくてくやって来ては、また一里半帰っていく。

Майнити итирихан-но мити-о, тэкутэку яттэ китэ ва, мата итирихан каэттэ ику.

Каждый день иду пешком полтора *ри* сюда и полтора *ри* возвращаюсь по направлению к дому обратно.

б. 毎日六キロも歩いてここに日参し、また六キロの道をとって返す。

Майнити року киро мо аруйтэ коко-ни ниссан-си, мата року киро-но мити-о тоттэ каэсу. Каждый день по шесть километров прохожу и прихожу к вам, и опять проделываю путь в шесть километров обратно.

в. 毎日六キロも歩いてやってきて、また六キロ歩いて帰る。

Майнити року киро мо аруйтэ яттэ китэ, мата року киро аруйтэ каэру.

Каждый день по шесть километров прохожу и прихожу к вам, и обратно домой иду шесть километров.

Продемонстрированная в примерах вариативность интересна прежде всего с лексической точки зрения (превращение версты в километр; само понятие специальной, «русской» версты – известно, что понятие «верста» в японском языке иногда передается как 露理 *рори* «русское ри»; разнообразие выбранных лексических единиц с семантикой движения: *аруку*, *каэру*, *ику*, *куру*, *ниссан-суру*, *то:ру*, *каэсу* как в прямом смысле, так и в служебном значении). Но еще больший интерес представляет грамматическая сторона перевода: способы передачи русских глаголов движения с помощью японских лексических и грамматических средств. Видно, что глаголы движения в японском языке с точки зрения их временной и пространственной направленности имеют более дробное грамматическое представление – иными словами, японский язык зачастую обязывает говорящего дополнять исходное высказывание грамматическими элементами, уточняющими направление движения: «от» или «к» субъекту (более детально о японской субъективности в восприятии пространства мы писали. [10: 60-65]. Такие способы детальной категоризации пространства в который раз иллюстрируют нам принцип фундаментальной субъективности японского мировосприятия (об этом подробно у В.П. Мазурика [7, 8]).

В примерах выше мы видим, что перед переводчиками стоит сложная задача: для адекватной передачи глагола русского языка *ходить* требуется не только учет когнитивного фона русской лексической единицы, но и учет когнитивных норм японского языка, требующего уточнить *куда*, *откуда*, *по направлению к кому и от кого* ходить (подробнее о проблеме эквивалентности в передаче глаголов движения в переводе с/на японский язык см. у Е.С. Абрамовой [1]; также об анализе похожих языковых проблем – вопросов взаимопередачи понятийного

значения русских и японских лексических и грамматических единиц в рамках соответствующих языковых картин мира – можно прочесть у Т.М. Гуревич [3, 4, 5], О.Н. Груниной [2] и др.)

Следующий пример покажет нам обратную тенденцию: отсутствие вариативности переводческих решений при всей разности в общей стратегии: выше мы приводили варианты передачи лексических единиц из романа Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и выявили в них принципиальную разницу в стратегии: «доместицирующая» у Т. Нодзаки и «форенизирующая» у Х. Мураками. Интересно, что при переводе предложения на японский язык ниже наблюдается переводческое единодушие, а именно:

Пример 2. Everybody says that ...

Так про меня все говорят, ...

みんなからそう言われる (перевод Т. Нодзаки)

Минна-кара со: иварэру

みんなにそう言われる (перевод Х. Мураками)

Минна-ни со: иварэру

Видно, что при всей ориентированности перевода Х. Мураками на образцы языковых структур из англоязычного дискурса в данном случае – при переводе действительного залога страдательным – расхождений не наблюдается, и оба переводчика демонстрируют приверженность когнитивным нормам японского языка, а именно: очевиден приоритет пассивных конструкций, описывающих состояние или результат действия за счет, в том числе, элиминации деятеля.

В заключение рассмотрим возможные стратегии перевода при передаче конкретного языкового явления. В своих работах ранее [9, 10] мы писали о проблеме неодушевленного субъекта при акциональном предикате: при анализе таких языковых структур мы исходим из

существующего в японской лингвистике теоретического положения о том, что неодушевленный субъект в японском языке при акциональном предикате не всегда допустим с точки зрения японских представлений об иерархической структуре мира. Ё. Икэгами в своих трудах подчеркивает, что «за тенденцией к преимущественному употреблению носителями японского языка предложений с одушевленным субъектом стоит желание говорящего <...> сфокусировать внимание на происходящем и избежать упоминания на причину происходящего в широком смысле этого слова» [6, 188-189].

Изучив значительное количество примеров из переводов русской художественной литературы на японский язык, мы выделили основные стратегии передачи на японский язык: это или прямая передача значения (таким же глаголом в основном грамматическом значении или через каузатив, который сохраняет компонент влияния неодушевленного субъекта на человека, а иногда даже усиливает исходное значение) или грамматическая трансформация (полная/частичная). Соответственно, внутри второй группы выделены следующие основные виды грамматических трансформаций: 1) страдательный (или побудительно-страдательный) залог; 2) категория состояния вместо категории действия; 3) снижение степени активности глагола; 4) объектно-субъектная замена; 5) полная лексико-грамматическая трансформация выражения.

Рассмотрим пример снижения степени активности воздействия неодушевленного субъекта из параллельного перевода произведения М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в переводе Т. Мидзуно:

Пример 3. Запах этот начал преследовать прокуратора с рассвета.

その匂いが夜明けから鼻について離れなかった。

Соно ниои-га ёакэ-кара хана-ни цуйтэ ханарэнакатта.

Пример 4. Все та же непонятная тоска пронизала все его существо.

理由のわからぬ憂愁が、いまや全身に執拗(しつよう)にひろがっていたのだ。

Рию:-но вакарану ю:сю:-га, имая дзэнсин-ни сицуй:-ни хирогаттэ ита но да.

Во всех этих примерах сохраняется субъектно-объектная основа исходного высказывания, но семантическая составляющая глагола претерпевает изменения: *преследовать* превращается в *не удаляется*; *пронизала* в *распространилась*; что можно расценить как стремление переводчика снизить степень воздействия неодушевленного субъекта на человека.

По мере накопления примеров мы выделили одно понятие, которое наиболее часто встречалось нам на данном этапе исследования – понятие «мысль», и проверили, какое складывается соотношение по прямой/косвенной передаче скрытого смысла данной единицы (мысль правит миром, мной, людьми и т.д.) на японский язык. В последней колонке мы обозначили прямую передачу скрытого смысла через *мару* = «передана», а грамматическую трансформацию через *бацу* = «не передана».

в оригинале	в японском переводе	дословный перевод на русский язык	способ передачи	
мысль доставила ему удовольствие	～に満足させられた	он мыслью был удовлетворен	побудительно-страдательный залог	X
мысль поразила	～は	мысль поразила	прямая передача	о

Пилата	刺激を与えた			
мысль не могла объяснить тоску	～ によって説明できなかった	с помощью мысли это было не объяснить	субъектно - объектная замена	X
мысль заставила его похолодеть	～ とられて、冷たくなる	охваченный мыслью, он похолодел	страдательный залог	X
мысль овладела Иваном	イワンが思いついた	Иван подумал	субъектно -объектная замена	X
мысль потянула за собой	～ に引きずられる	потянутый мыслью	страдательный залог	X
мысльхватила, как удар	～ が突如として襲いかかった	мысльхватила, как удар	прямая передача	O
мысль остановила его	～ 思いついて	подумав, (остановился)	субъектно - объектная замена	X
мысль точила его	～ に苦しめられ、	из-за мысли он страдал	страдательный залог	X
мысль занимала его	～ が心をとら	мысль занимала его душу	прямая передача	O

	えていた			
мысль овладела Маргаритой	～ が マルガリ ータの心 に浮かん だ	мысль появилась в душе Маргариты	снижение степени активности	X
мысль вызвала в ней взрыв отчаяния	～ は 絶望の発 作を惹き 起こした	мысль вызвала припадок отчаяния	прямая передача	O
мысль накатила на нее	～ に 襲われた	она была охвачена мыслью	страда- тельный залог	X
мысль выманила его	～ が おびき出 した	мысль выманила его	прямая передача	O

Соотношение вариантов перевода следующее: прямая передача исходного смысла – 35%; грамматическая трансформация со снижением влияния неодушевленного субъекта на человека – 65%, что, на наш взгляд, позволяет предварительно судить о подтверждении высказанной гипотезы нашего исследования. В дальнейших исследованиях мы будем продолжать собирать и анализировать похожие примеры из параллельных текстов для повышения репрезентативности сделанных в данном исследовании выводов.

Литература

1. Абрамова Е.С. Сравнение вербализации концепта «движение» в русском и японском языках (на примере произведений Ф.М. Достоевского) // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания Вып.10. М., 2014. С.3-14.
2. Грунина О.Н. Грамматические особенности японской языковой картины мира и вопросы адекватного перевода // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания Вып.4. М., 2010. С.18-31.
3. Гуревич Т.М. Японская грамматика как зеркало национального менталитета // Россия и Запад: диалог культур. М.: Центр по изучению национальных культур. 2008. №2. С. 26-32.
4. Гуревич Т.М. Мир фауны в японском языке // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып. 13. М., 2015. С. 23-33.
5. Гуревич Т.М. Птицы в японской лингвокультуре // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып. 14. М., 2016. С. 76-84.
6. Икэгами Ё. Сидзэн на нихонго о осизэру тамэ ни нинти гэнгогаку о фумаэтэ. Токио: Хицудзи, 2009. 227 с. (Когнитивная лингвистика в обучении японскому языку)
7. Мазурик В.П. Фигуры умолчания в японской классической поэтике // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып. 8. М., 2013. С. 100-111.
8. Мазурик В.П. Уроки японской экзистенциальной педагогики // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып. 7. М., 2012. С. 87-102.
9. Стрижак У.П. Лингвокогнитивный подход к обучению японскому языку: грамматическая конструкция страдательного залога как отражение японского мировосприятия / Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып. 13. М., 2015. С. 147-153.
10. Стрижак У.П. Содержательная сторона обучения японскому языку: семантика vs прагматика// Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып.11. М., 2014. – С. 58-68.

Разработка заданий для письменных контрольных работ по японскому языку к учебникам серии «New Approach Japanese»

Выполнение упражнений на закрепление изученного лексико-грамматического материала является неотъемлемой частью процесса обучения иностранным языкам, в том числе японскому языку. Кроме упражнений, выполняемых в аудиторные часы и часы, отведенные для самостоятельной работы учащихся, практическую составляющую языковой подготовки формируют и задания, предусмотренные контрольно-аттестационными мероприятиями.

В условиях массовой адаптации различных педагогических новаций и перехода вузов на балльно-рейтинговую систему оценивания академических достижений студентов контрольные работы приобрели значение и как один из параметров, определяющих итоговый балл текущей успеваемости по иностранному языку.

Поскольку самостоятельные работы реализуют сразу несколько функций контроля знаний: обратной связи, обучающую, воспитательную и стимулирующую функции, - то данный вид работ может быть использован и для того, чтобы в некоторой степени скорректировать учебный процесс. Примером чему может послужить опыт преподавания японского языка в Уральском федеральном университете им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ).

В нашем вузе - Уральском федеральном университете им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ) -

преподавание японского языка ведётся на кафедре востоковедения в рамках направления подготовки «востоковедение и африканистика». В качестве основных учебников для студентов 3-4 курса используются учебники серии «New Approach Japanese» среднего [5] и средне-продвинутого [6] уровня. Выбор данных учебных материалов был аргументирован их аутентичностью, комплексностью, сбалансированностью проработки всех видов речевой деятельности, страноведческой и лингвострановедческой значимостью и пр. Однако недостатком данного учебника является однообразие и малое количество упражнений на закрепление изученного материала. Кроме того, так как они представляют собой задания открытого типа (дополнение, свободное изложение), проверка корректности их выполнения сопряжена со сложностью в определении критериев оценки и предусматривает необходимость последующей вычитки носителем языка.

Кроме проблемы недостаточной оснащённости учебников японского языка для среднего и продвинутого уровня практическими упражнениями, для многих вузов, где ведётся преподавание японского языка, характерна и проблема малого количества учебных часов, отводимых учебным планом на освоение дисциплины. С другой стороны, в условиях всеобщей коммерциализации образования и политикой университетов по сокращению издержек при той же укомплектованности кафедр и департаментов профессорско-преподавательскими кадрами цифры набора абитуриентов на престижные учебные направления увеличиваются с каждым годом. Это ведет к тому, что при оптимальном размере языковой группы в 6-8 человек на популярные восточные языки набираются группы в 2, а порой и 3 раза превышающие данные рекомендуемые значения.

С учетом вышеприведенных обстоятельств задания для письменных контрольных работ могут стать дополнительным источником практических упражнений на закрепление изученной лексики и грамматики, а также средством экономии учебного времени, так как, с одной стороны, в отличие от индивидуальных опросов предусматривают охват всей языковой группы, а, с другой, – позволяют сочетать в одном виде деятельности как функцию проверки знаний учащихся, так и обучающую функцию.

Контрольные работы особенно эффективны на средних и старших этапах обучения в вузе, где особенно отчетливо проявляется проблема снижения учебной мотивации, следствием которой является и проблема «рыхлости» языковых групп, большого разрыва в степени владения японским языком внутри группы. Контрольные работы, проводимые регулярно, дисциплинируют студентов, способствуют ритмичной и систематической работе по повторению пройденного материала. А отслеживание индивидуального прогресса учащихся с принятием соответствующих корректирующих мер, позволяет эффективно решать задачу сокращения разрыва между «успевающими» и «отстающими».

При разработке заданий контрольных работ учитывались требования образовательных стандартов и программ, отражающих переход от знаниево-ориентированного подхода к образованию к компетентностному, что было продиктовано процессами интеграции российского высшего образования в общеевропейское (общемировое) образовательное пространство. Действительно, если обратиться к тексту Федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «востоковедение и африканистика», мы увидим, что целевыми результатами

освоения программы является овладение различными компетенциями [3, 4-5]. Таким образом, данный документ отражает перенос акцента с самооценности «знаний-умений-навыков» как таковых к умению применять их в жизненно-бытовой сфере, в своей профессиональной и научной деятельности на основе полученного в процессе обучения опыта самостоятельного решения проблем.

Применительно к обучению японскому языку компетентностный подход нашел своё отражение в «Стандарте преподавания японского языка» (JF スタンダード) [4], основанном на системе Европейских компетенций владения иностранным языком (CEFR – Common European Framework of Reference) [2].

Образовательные результаты в нем наглядно представлены в виде «Дерева стандарта Японского Фонда», крону которого формируют различные виды речевой коммуникативной деятельности (речевое восприятие, порождение, интерактивные действия), а корневую систему – освоенные в процессе обучения коммуникативные языковые компетенции (лингвистические, социолингвистические, стратегические).

Таким образом, то, насколько успешно учащийся оперирует японским языком во всех видах речевой деятельности определяется не только степенью овладения им знаниями и навыками в различных аспектах языка (лексике, грамматике, фонетике и т.д.) и умением с их помощью воспринимать и продуцировать осмысленные коммуникативные построения, но и способностью применять таковые с учетом социокультурного контекста и конкретной коммуникативной задачи.

Обзор вышеуказанных стандартов, программ и методических рекомендаций позволяет сделать вывод о том, что образование становится все более практически ориентированным. В этих условиях меняются и задачи

преподавателя. Теперь они состоят не в том, чтобы добиваться от студентов простого воспроизведения знаний и их пассивного закрепления с помощью формирования автоматических навыков, а в том, чтобы создать условия для развития гибкого и творческого мышления, переориентировать студентов с процесса познания как такового на достижение конкретных результатов и на применение полученных знаний на практике.

Итак, с учетом требований новых тенденций в образовании нами была разработана система письменных контрольных работ к учебникам серии «New Approach Japanese», которые проводятся в виде тестов учебных достижений в группах студентов 3 и 4 курса. Задания для контрольных работ являются продуктом совместного творчества российского и японского преподавателя японского языка, так как обязательно редактируются носителем. Они могут отражать содержание как одного раздела в учебнике, так и охватывать материал нескольких уроков в зависимости от их содержательного наполнения. При разработке заданий контрольных работ мы отталкивались от имеющихся реалий и проблем учебного процесса, которые нам хотелось бы скорректировать при помощи этого вида деятельности.

Какие же проблемы мы диагностируем у студентов-японистов 3-4 года обучения? Во-первых, шаблонное мышление. В условиях перехода к системе ЕГЭ, сокращения количества и примитивизации экзаменационных испытаний снижается качество подготовки выпускников школ, упрощается процедура поступления в вузы. Школа становится плацдармом для «натаскивания» студентов к выпускным экзаменам тестового типа, пренебрегая развитием у учеников

творческого начала, навыков дискуссии, поиска нестандартных путей решения различных задач.

Кроме того, в условиях глобальной информатизации, доступность под рукой любой информации деструктивно влияет на привычку учащегося запоминать материал, а популяризация массовой культуры приводит к снижению интереса студентов к чтению художественной литературы, и, как следствие, деградации устной и письменной речи не только на иностранном языке, но и на родном.

Что касается обучения японскому языку, то проблема шаблонного мышления может усугубляться и применением учебных материалов т.н. «дриллингового» типа. Так, например, в нашем вузе до последнего времени преподавание в группе японистов 1-2 года обучения велось по учебникам серии **Minna no Nihongo**. Этот учебник формирует у учащихся навык выполнения упражнений на уровне автоматизма, что, на наш взгляд, может быть полезным на начальном этапе обучения, когда закладываются основы устной и письменной речи на японском языке. Однако на средних и старших курсах привычка выполнять задания строго по образцу начинает мешать прогрессу в изучении языка и ведет к полной дезориентации студента при постановке задачи, требующей самостоятельного поиска путей решения.

Одним из вариантов действий, способствующих коррекции данных недостатков, является разработка заданий для контрольных работ творческого плана, более активное применение заданий открытого типа. Например, дополнением к обыкновенному лексическому диктанту могут стать иероглифические кроссворды. Иероглифические кроссворды, в том виде, в котором они применяются в контрольных работах, не являются изобретением автора статьи. Эта методика активно применяется в японских образовательных учреждениях в

рамках дисциплины «родной язык» [7]. Что же касается отечественных авторов, такие задания фигурируют, например, в пособиях К.А. Бригадиной[1, 155].

Пример задания 1 (小柳昇「ニューアプローチ中級日本語」, урок № 17). Решите иероглифический кроссворд:

	視 ₂	
錯 ₁		悟 ₃
	書 ₄	

Ответ: 覚

	言葉	読み方	意味
1.			
2.			
3.			
4.			

Учащимся предлагается отгадать иероглиф из соответствующего раздела учебника. Каждый кроссворд составляют 4 слова, каждое из 2 иероглифов. Искомый иероглиф находится посередине. Таким образом, с зашифрованного иероглифа начинаются 2 слова, и два слова им заканчиваются. При этом не достаточно правильно отгадать его, необходимо воспроизвести получившиеся слова, указать их чтение и перевод на русский язык.

Иероглифические кроссворды являются средством формирования познавательного интереса студентов к предмету изучения и одним из наиболее продуктивных методов запоминания иероглифов. Процесс отгадывания стимулирует умственные силы учащихся, способствует развитию образного мышления, тренирует память.

Подобные задания расширяют словарный запас студентов, так как требуют продолжительной самостоятельной работы с иероглифами, подбора и заучивания примеров наонные и кунные чтения. При этом, один кроссворд может иметь несколько вариантов решений, и альтернативное решение (отличное от замысла разработчика) поощряется.

Определенную сложность для студентов составляет выполнение заданий открытого типа. Одним из наиболее оптимальных вариантов для формата контрольной работы являются задания, где студентам предлагается произвольно дополнить предложения, не нарушая их логики. Преимущества таких форм контроля знаний состоят в том, что в отличие от обычных тренировочных упражнений репродуктивного плана они предполагают разнообразие путей решения, но при этом наложенные в предложении смысловые ограничения делают требуемый результат понятным для учащегося. Таким образом, испытуемый должен проанализировать структурно-смысловые связи текста, спрогнозировать круг допустимых ответов и грамотно изложить свою мысль на японском языке.

Пример задания 2 (小柳昇「ニューアプローチ中級日本語」, урок № 18). Заполните пропуски по смыслу:

1. 大ヒットだった「_____」はストーリーが面白くて、新鮮で、その続きをわくわくしながら、待っていたが、公開された続編は_____、皆の期待を裏切った。
2. _____上司のことだから、私が思った通り、会議で出した企画提案がきっぱり拒否された。
3. まさか、いつも仲良くしていたその二人が_____なんて信じられない。

4. 物事が**期待通り**にいかないことが多いようだが、みな**期待通り**になると、**反対に**_____。
5. 日本の会社で働くことは**残業**が多くて、仕事がきつ
いだろうと思っていたが、実際は**思っていたよりも**
_____。[後略]

Следующей проблемой, с которой сталкиваются изучающие японский язык, является сложность определения контекстуального окружения слова. Эта проблема особенно актуальна для ономастопозитических наречий японского языка, а также лексической и грамматической синонимии.

Выходом из сложившейся ситуации может быть только тренировка навыка запоминания лексической сочетаемости. Здесь исключительно полезными могут оказаться задания на установление соответствия, а также задания на заполнение пропусков словами, сгруппированными по принципу семантической близости и приобретающими различные оттенки значений в конкретном контексте. Помимо формирования навыков дифференциации синонимичной лексики задания на установление соответствия могут способствовать более активному использованию студентами толкового словаря, если требуется соединить слово с его определением.

Пример задания 3 (小柳昇「ニューアプローチ中級日本語」, урок № 16). Определите лексическую сочетаемость ономастопозитических наречий с глаголами, соедините данные наречия с их определением:

1.	ぱらぱら	a)	降る：雨が静かに降る様子
2.	しとしと	b)	吹く：強い風が連続して吹く音
3.	ざーざー	c)	する：風がなくて、気温も湿度も高いさま

4.	そよそよ	d)	する：湿気が多くて、不快な様
5.	びゅーびゅー	e)	降る：粒 ^{つぶ} のようなものがまばらに降ったり、散ったりする音
6.	じめじめ	f)	する：よく晴れて、空気も乾いている様子
7.	むしむし	g)	吹く：風が静かに心地よく吹く様子
8.	からりと	h)	降る：雨が激しくて、水が勢いよく流れ落ちるときの音

Пример задания 4 (小柳昇「ニューアプローチ中級日本語」, урок № 20).

Вставьте в пропуски наречия намеренного действия с учетом их контекстуальных особенностей:

せっかく	わざわざ	わざと
------	------	-----

1. _____ 3時間もかけて、作成した企画書は上司に拒否されて、作り直せを言われました。悔しくてしょうがない。
2. 電話やメールなどで済ませられるなら、取引先に_____足を運ぶことはないだろう。
3. ペナルティーキックを与えられるようにペナルティ・エリアの中で少し体が触れただけで_____倒れるサッカー選手もいるらしいです。[後略]

Задания на заполнение пропусков является также удобной формой проверки знания лексики, представленной в соответствующем разделе учебника и не связанной семантически. В этом случае удобно разделить лексику по частям речи. Так как на создание примеров разработчика вдохновляют и актуальные проблемы нашей жизни, и сами студенты и преподаватели, явления и

действующие лица примеров зачастую являются узнаваемыми, что формирует у студентов ощущение сопричастности к происходящему и повышает интерес к обучению. В конце каждого раздела учебников данной серии к изучению предлагается также дополнительная лексика. Так как, в основном, эта лексика объединена тематически, создается связный текст, который учащимся предлагается дополнить пропущенными словами. При этом проверяется понимание структурно-смысловых связей текста, умение использовать слова с учётом их смысла, сочетаемости, грамматического оформления.

Пример задания 5 (小柳昇、岩井理子「ニューアプローチ中上級日本語」, урок № 5). Вставьте глаголы из списка в пропуски в соответствующей грамматической форме:

[前略] コーヒーをいれようとしたときに熱湯をこぼして、
_____しまった。家を出て駅に向かった。道路は工事中だったのでその周りは石やレンガが落ちていた。足元に気をつけず、石に_____、_____しまった。その瞬間に骨を_____かと思ったが、それほどではなかった。頭も_____、こぶが_____。でも、立ち上がって、走り続けた。会議だけのことで頭がいっぱいだったので、地面にでかい釘が出ている木板が置かれていることに気がつかなかった。その釘をまともに_____
_____, 釘がかかるとに_____てしまった。死ぬかと思うほど痛かった。でも、大事な会議をすっぽかすわけにはいかなかった。「痛いけど、我慢するしかない」と覚悟を決めた。しかし、さんざん苦労したあげく駅まであと一步のところ、犬に_____。周りの人はそれを見て救急車を呼んだ。病院に運ばれて治療を受けた。

傷のところに薬を_____、足に包帯を_____も
らった。

打つ	やけどする	転ぶ	できる	踏む	つける
折る	つまづく	巻く	刺さる	噛む	

Аналогичным образом с помощью заданий типа «заполнение пропусков» можно проверять понимание и грамматической структуры предложения.

Конечно, представляется сложным объективно оценить эффективность данного метода, так как положительная динамика академической успеваемости студентов по контрольным работам частично достигается за счет «привыкания» к данной форме заданий. Тем не менее, по нашему наблюдению, с момента внедрения данной методики и её апробации в течение года, наблюдается повышение грамотности устной и письменной речи студентов, более вариативное использование лексики, использование грамматики продвинутого уровня. Субъективное восприятие студентами тестов разное. Но в целом большинство отмечает их положительную роль в закреплении знаний, расширении словарного запаса, углублении понимания контекстуальных особенностей лексики. Большинство студентов высказывает точку зрения, что тесты помогают лучше сориентироваться в том, в чем они наиболее сильны, и в том, на чем необходимо сконцентрировать свои усилия для достижения большего прогресса в изучении языка.

Литература

1. Бригадина К.А. Разговорный японский язык. Практикум по развитию навыков устной речи. М.: Восточная книга, 2013. – 176 с.
2. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjC5rDGgYTYAhWmHJoKHdbJDhYQFggqMAA&url=http%3A%2F%2Flearn-teach-web.ru%2Farticles%2Feurcomp.doc&usg=AOvVaw10Tb5XtZfJYz4xmtno0yif>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 41.03.03 востоковедение и африканистика. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/410303_Vostok.pdf
4. JF 日本語教育スタンダード。[Электронный ресурс]. URL: <https://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>
5. 小柳昇、「ニューアプローチ中級日本語」。東京、AGP アジア語文出版株式会社、2007
6. 小柳昇、岩井理子「ニューアプローチ中上級日本語」。東京、株式会社語文研究者、2009
7. ちびむすドリル：小学1年生～6年生までの漢字。[Электронный ресурс]. URL: <http://happyililac.net/p-sy-kanzi.html>

**Японские наречия намеренного действия –
прагматический потенциал**

Тема интенциональности действий человека представляет огромный интерес как для философии, так и для лингвистики. С точки зрения когнитивного подхода к языку, да и в лингвокультурологическом плане, существенное значение представляет то, как в отдельных языковых общностях осмысливается осознанное поведение. В настоящей работе мы рассматриваем это с точки зрения отражения в лексиконе современного японского языка способов указания на намеренный характер действия. Для этой цели исследуется 9 наречий (включая устойчивые адвербиальные образования - синлексы) с семой интенциональности действия: *itoteki-ni*, *koi-ni*, *wazato*, *wazawaza*, *sekkaku*, *shiite*, *aete*, *kotosara* и *iji-de-mo*. Все они могут быть переведены такими русскими словами, как *специально*, *нарочно*, *осознанно*, *преднамеренно* – при некотором варьировании оттенков, о чём более подробно будет сказано ниже.

Словарные статьи о данных лексемах, включая специализированные словари [8, 12], не свободны от цикличности. Это определяет задачу построения единообразного описания этих слов, в том числе и с видом на возможные типологические сравнения. Ряд исследований, среди прочего посвящённых и дифференциальным признакам единиц, уже велись и были учтены нами [2-7, 10-11]. Правда, ими охвачены не все единицы (например, только *wazawaza*, *wazato* и *sekkaku* [2] и т.п.). Особенность нашего подхода – в максимальном учёте ситуаций употребления единиц, для чего мы

обращаемся к данным корпуса [12], отчасти тем самым компенсируя ограниченные возможности своей интроспекции. С учётом немалого объёма данных, мы сочли возможным в основном сосредоточиться на примерах интернет-форумов, которые, будучи достаточно репрезентативными для всех единиц (см. таб. ниже), представляют собой такую область использования речи, где достаточно слабые жанровые ограничения сочетаются с коммуникативной направленностью высказываний, что исключает и свойственное печатным произведениям жёсткое давление традиции, и допустимый в «одиночном» блоге эксперимент.

Тенденции употребления лексем отражены в таблице.

Таб. 1 Тенденции употребления наречий

	газеты	художественная литература	форумы	блоги	парламент	Законы	ВСЕГО
<i>sekkaku</i>	13	1880	414	661	234	0	3202
	0,4%	58,7%	12,9%	20,6%	7,3%	0,0%	100,0%
<i>aete</i>	31	1917	291	275	178	0	2692
	1,2%	71,2%	10,8%	10,2%	6,6%	0,0%	100,0%
<i>wazawaza</i>	10	1795	399	313	71	0	2588
	0,4%	69,4%	15,4%	12,1%	2,7%	0,0%	100,0%
<i>wazato</i>	0	1239	235	106	7	0	1587
	0,0%	78,1%	14,8%	6,7%	0,4%	0,0%	100,0%
<i>shiite</i>	1	336	91	57	24	0	509
	0,2%	66,0%	17,9%	11,2%	4,7%	0,0%	100,0%
<i>kotosara</i>	4	440	9	6	4	0	463
	0,9%	95,0%	1,9%	1,3%	0,9%	0,0%	100,0%
<i>itoteki-ni</i>	4	302	33	27	14	0	380
	1,1%	79,5%	8,7%	7,1%	3,7%	0,0%	100,0%
<i>koi-ni</i>	5	252	47	16	5	12	337
	1,5%	74,8%	13,9%	4,7%	1,5%	3,6%	100,0%
<i>iji-de-mo</i>	0	25	14	12	0	0	51
	0,0%	49,0%	27,5%	23,5%	0,0%	0,0%	100,0%

Возможность единообразного, «сквозного» описания и сопоставления 9 единиц обусловлена единой семантической схемой, которая может быть предложена для указания на намеренный характер действия. Вообще, поскольку каждое утверждение есть устранение неопределённости в паре между ним и противоположным ему, то указание на намеренность действия <Д1> подразумевает противопоставление иному действию, которое, может представляться или случайным, или автоматическим – когда деятель следует, скажем, нормам поведения и общепринятым предписаниям. Такой «антипод» <Д2> не выделялся бы из общего течения событий, и упоминать о нём было бы неинформативно и потому бессмысленно. Напротив, само указание на осознанность выбора деятеля представляет познавательную новизну, позволяет говорящему высказать свои оценки. Сама природа маркированного <Д1> предполагает наличие преследуемой деятелем цели, желаемого результата <Р1>, отличного от <Р2>, которым в свою очередь увенчалось бы «действие-тень» <Д2> без вмешательства интенций деятеля. В конкретной речевой ситуации могут либо эксплицироваться, либо оставаться затенёнными и другие участники складывающейся таким образом языковой схемы - <Логика> деятеля, представляющая собой, например, установку высшего уровня, объясняющей выбор из <Р1> и <Р2>, а также <Препятствие>, преодолеваемое при следовании своей интенции. Указанная структура, по нашим наблюдениям, напрямую воздействует на синтаксическое поведение единиц, в частности, приемлемость в контексте с отрицанием или степень заглубления в подчинённых отрезках предложения, а также прагматические параметры, среди которых первостепенной значение имеет

возможность употребления в манипулятивных либо лишь констативных (в том числе и оценочных) контекстах.

Itoteki-ni

Минимальная часть описанной схемы осмысливается в наречии **itoteki-ni**. Высказывание делается в ситуации, когда внимание коммуникантов поглощено «осцилляцией» между альтернативами осознанного и случайного действия (что может быть вербализовано). Как видно из примеров, <Д1> легко осуществить случайно. Само по себе оно не представляет серьёзного вызова обыкновениям и не осознаётся как предосудительное – на взгляд «по ту сторону» этой небольшой интриги внимания говорящих уже не хватает. В контекстах с отрицанием, проблематизацией намерения деятеля сам вопрос о целях и подавно не ставится. Даже если непосредственный <P1> и расшифровывается, конечная цель деятеля по-прежнему остаётся неизвестной:

AV女優 及川奈央は逆から読むと オナ若いをこれは偶然ですか？意図的につけた名前ですか？そんなことに気づいたあなたがすごい... // Если прочесть наоборот имя актрисы Оикава Нао – получается Она Вакаи-о. Это случайно <Д2>? Или выбрали **осознанно**? Вообще здорово, что вы заметили..., ср.:

とりあえず、貴方が相手の迷惑メールに意図的にメールを入れるなんて不可能 // Так или иначе, **специально** послать письмо в папку «спам» на чужом компьютере невозможно; ср. ткж.:

・・の部分を意図的に削除されたそうですね。何故か知りませんが、粘着質な性格を隠そうとしたのですか？ // Этот кусок, похоже, **специально** стёрли. Непонятно, зачем – чтобы скрыть залипчивый характер <P2>?

«Специально» можно и не предпринимать действие:

フランスに行って道を聞くなら若者ですね。5人中4人は喋

れますよ(ただフランス人は意図的に喋らない人が多いけど・・・)
// Если во Франции спрашивать дорогу – то у молодых. 4 человека из 5 могут говорить (по-английски) (правда, многие французы **специально** не станут говорить) [12].

Koi-ni

Негативная оценка, осуждение <Д1> присуща **koi-ni** – единственной из 9 единиц, фиксируемой в юридических документах. Это видно по наиболее частотным глаголам-«хозяевам» наречия: 事実を告げない = не сообщать факты (18 вхождений), 隠す = скрывать (5), 壊す = разрушать (3), 死亡させる = умерщвлять (3), 事故を起こす = вызывать происшествие (2), 妨げる = препятствовать (2).

В отличие от *itoteki-ni*, антонимичное понятие *koi-ni* – не случайность, а *kashitsu* = халатность, недосмотр. Осознанность действия сопряжена с наличием чёткой цели, поэтому отрицание означает отказ от версии о действии человека вообще (в примере наличие цели входит в ассерцию, а не в пресуппозицию, сохраняемую при отрицании):

村吉所長らは傷が故意に付けられたものではなく、枝などでこすられた跡と判断 // Начальник участка Мураёси и коллеги посчитали, что раны не были нанесены **умышленно**, а вызваны контактом с ветками или другими предметами. (газ. «Рюкю симбун» 16.05.2001)

Нарушения касаются вовсе не только юридических норм, но и процедур, правил эксплуатации и т.п.:

みなさん1度はこのような経験はないでしょうか??...復帰するには1度**故意**にエンストさせないといけないのでしょうか? ...// У кого-нибудь хоть раз было такое? **Надо специально заглушать двигатель, чтобы завестись?**

Собственно, и осуждение касается не цели, а средств её достижения, нарушающих общепринятые установления:

本件は、それを糊塗するために**故意**に癌を作ったふしがある。言語道断と言わざるを得ません // В данном случае получается, что врачи **умышленно** создали раковую опухоль, чтобы облегчить свои действия. Иначе как возмутительным это не назовёшь (Ю. Киримура «Искусственный рак» 2005), ср.:

共同の危険 (例えば暴風のような) にさらされた場合、共同の安全のために船長が**故意**にしかも合理的に船舶もしくは貨物を犠牲にしました // В случае опасности общей аварии, например, при штормовом ветре капитаны **осознанно** и разумно жертвовали грузом или даже судном для общей безопасности (Т. Имайдзуми «Страхование и жизнь» 2005)

Упор фразы делается на квалификацию поступка, попадающую в рематический фокус, что осложняет употребление в манипулятивных контекстах, в том числе и запретах.

Wazato

«Патриарх» данной группы наречий - wazato, которое несколько веков назад покрывало сферу значения *wazawaza* и употреблялось в значении «особенно» [5]. Сейчас его экспликация включает характеристику <Д1> как «неестественного», «отличного от обычного хода вещей» (<Д2>) [8]. Смысловое же развитие в представлении <Д1> как или вредящего очевидным выгодам деятеля, или связанного с притворством (особенно с *-te miseru*) приписывается периоду после конца XIX в. [5]. Во всех случаях поведение субъекта вопреки очевидным плюсам <Р2> связано со стратегическим целеполаганием на его стороне, в рамках которого объясняется привлекательность <Р1>. Сопровождаемое максимальным насыщением всех элементов внеречевой ситуации (они либо вербализованы, либо легко восстанавливаются из контекста), включая объяснения

логики поведения деятеля, это наречие служит прототипом и «центральной узлом» для всей группы. В то же время это семантическое насыщение затрудняет использование слова в формальных контекстах, которым свойственно заужать смысл говоримого, ограждая возможные эффекты слов:

社会で生きられなくて、わざと犯罪を犯して、刑務所に行こうとする人さえいます。// Есть люди, что не могут жить в обществе <Логика> и специально совершают преступления<Д1>, стараясь попасть в тюрьму <Р1>

Очень свободное в своих прагматических потенциях, *wazato* используется даже в побуждении. Не ограничено оно осуждающим контекстом – он снимается, когда понятна логика действий, но сохраняясь сигнализирует о неприятии говорящим логики, а ещё шире – установок деятеля:

国歌・国旗を否定している先生は、およそ日教組の教師です。国旗を「日の丸」、国歌を「君が代」とわざと呼ぶ傾向があります。そして、元号を無理に使わず、西暦を必ず使う主義の方が多いです// Учителя, отрицающие флаг и гимн Японии, как правило, принадлежат к левацкому профсоюзу работников образования. Им свойственно нарочно говорить о государственном флаге как о «Хиномару», а гимн называть «Кимигаё». Большинство и год ни за что не назовут по правящему императору, а только по-западному, ср.:

もちろん日本語はペラペラですよ。。。わざと日本語を間違えるのが彼の芸風です//Разумеется, он отлично шпарит по-японки. Специально ошибаться – это его творческая манера <Логика>, ср. также:

ああいうドラマだからわざと臭い演技をしているのかと思いました・・・// Я-то думал, они нарочно так паршиво играют, потому что сериал такой <Логика> ... , ср.:

煮込みすぎると溶ける(だからわざと溶かしてもOK) // *Если его перетушить, оно расплавится (так что можно и специально растопить).*

Wazawaza

Основная дифференциальная сема wazawaza – затруднительность и хлопотность выполнения действия [8], чрезмерная, чтобы оправдать <P1> в сопоставлении с <P2> (это подтверждает наличие на 399 вхождений 53 случаев с *hitsuyoo-wa/ga nai* и ещё 33 *nakutemo* = не нужно, можно не (делать), не считая прочих сходных выражений:

そんなに美味しい物なのですか？わざわざ食べに行く程の物ではないと思います // Так уж вкусно? <Логика> Я думаю, оно не стоит того, чтобы **специально** идти есть.

Картина меняется, когда <P1> связывается с социальным эффектом от произведения заведомо невыгодного действия, которое само в таком случае становится мощным рычагом для манипуляции. С одной стороны, уже произведённое самим говорящим действием используется как основание для выражений неудовольствия, претензии:

手持ちのCDプレイヤーで再生ができません。CD—RWだとできないと聞いたのでわざわざ録音しなおしたのに・・・ // *Не могу воспроизвести звук на моём плеере для компакт-дисков. И это притом, что я специально перезаписал всё, когда услышал, что нужна функция перезаписи!*

С другой стороны, роскошь нерационального использования ресурсов может вызывать своеобразное восхищение. Случаи положительной оценки таких действий известны многим культурам, включая индейский потлач:

その女は真夜中だろうとタバコ1つの為にでもわざわざ車で30分くらいの場所から買ってきてくれるそうです // *Она и ночью специально проедет полчаса за пачкой сигарет.*

Излишние затраты ресурсов собеседника на говорящего служат формой самоуничтожения с целью превознести адресата, усиливая просьбы или выражения благодарности:

それでもしんどいのになわざわざメールしてきてくれてると思うと嬉しいです。// Но ведь это так хлопотно! И мне приятно думать, что ты *специально* пишешь мне мэйлы.

Таким образом, в прагматике данного наречия решающее значение приобретает категория лица (ср. у [6]).

Sekkaku

В рассматриваемую группу лишь частично попадает наречие **sekkaku**, деятель в котором вовсе не ограничен классом людей. В его значении выделяются такие компоненты как «ценность» положения дел <P0>, рассматриваемого как шаг к его развитию с реализацией желанного состояния <P1> [9] (таким образом в семантической структуре наречия проявляется перспективность [7]), а также «несоответствие» [2] этому сценарию либо как данность (тогда высказывание приобретает характер критики, жалобы), либо как опасность, требующая устранения (тогда имеет место побуждение к устранению негативного сценария <P2> - <D1>). Такая заданная структура ограничивает синтаксический контекст лишь двумя случаями:

せっかく<P0>だから/なら<D1>しよう/して и

せっかく<P0>なのに<P1>でない [11, обозначения наши])

Наречие не только, как видим, не встречается в главном предложении. Именно его тяготение к манипулятивным контекстам, видимо, приемлет из показателей условности лишь *nara*, отбраковывая *-tara* и не *-ba* [7].

Корпусные данные содержат обширный каталог пропозиций, передающих негативное отношение говорящего к нереализованности потенциала, заложенного

в <Д1>, недостижению <Р1> (материал справа от *sekkaku*):
かわいそうだ = жалко, 悲しい = грустно, わずらわしい =
досадно, 泣きたくなってしまう = плакать хочется, 汚さ
れた気になる = чувствую себя оплётанным, 意味がない =
бессмысленно, 迷います = не знаю, как поступить, 困る =
в затруднении, ガッカリする = в отчаянии, 腹が立ちません
か = разве не возмутительно и т.п.

Понятие ценности для членов этой языковой общности
включает усилия и старания, см. в материале протазиса:

せっかく手の込んだ料理なのに = **специально** **приготовил**
сложное блюдо, せっかく長い時間かけて書いたのに = **раз**
уж **потратил** **время**, **чтобы** **написать**...

Неудивительно поэтому появление в аподозисе
характеристик, выражающих ключевой для японцев
концепт экологично-утилитарной бережливости: もったい
ない = *напрасная трата*, 台無し = *всё впустую*.
Появляются здесь и комиссивы или побуждения,
отражающие эту установку:

せっかく譲り受けたのですから水草うんぬんと言わずに大
切にしてあげてください。= *Раз уж досталось оно тебе,*
нечего называть это мусором для аквариума, а надо
бережно всё сохранить.

Shiite

В описании shiite употребление с акциональным
глаголом связывается с ситуацией, когда деятель
подавляет свои эмоции, отдельной группой в этих рамках
выделяются сочетания с речевыми глаголами [4]. В
примерах форумов, однако, мы видим только второй
случай, что говорит о прогрессирующей специализации
наречия как иллокутивного модификатора, см. долю
вхождений в вводном обороте с глаголом говорения - *ieba*
(30), *iu para(ba)* (14 из 91). Зачины к основному речевому

действию включают условные обороты и с другими речевыми глаголами – *ageru* = *приводить*, *jun'i-o tsukeru* = *ранжировать* и т.д. Здесь сам говорящий, совпадающий с деятелем или являющийся объектом его эмпатии, перебарывает соображения против речевого поведения <Д2>, поскольку его соображения <Р1> в пользу действия <Д1> сильнее, чем <Р2> (например, в *強いて責任を求めるならば* = *если всё же требовать наказания*, где установка <Р2> [недопустимость наказания виновного] уступает <Р1> [конвенциональное представление, что кого-то надо обвинить]. Зачастую давление конвенции определяет саму необходимость высказаться, тогда как ничего не сказать противоречило бы кооперационному принципу общения, по принципу «лучше сказать что угодно, чем не высказаться»:

かといって初期症状の胸の張りは無いし、食欲も普通にあり、*強いて*言えば朝起きると胃がムカムカするような空腹の様な感じぐらいで。// Но при этом желудок не раздувает, как бывает на первых стадиях, аппетит в норме, *от силы* – подташнивает натоцак с утра.

Примеры первого типа встречаются только в художественной прозе, и по статистике дат рождения писателей, доступной в корпусе, видно, что узус сам уже возрастной:

二郎も警官も、*強いて*眼をさましていなければならぬとも思わなかった。起きていたところでどうせ何事もない // Ни Дзиро, ни полицейский не видели необходимости *специально* не засыпать, всё равно, бодрствуя, делать было нечего (Эдогава Рампо, сборник детективов, изд. 1988, г.р. 1890).

Сейчас такие ситуации, похоже, перешли в «ведение» *wazato* и *aete*.

Aete

Главная идея **aete** – препятствие в виде

затруднительности, неудобности <Д1>, преодолеваемое рациональными доводами в пользу <Р1> [8]. В контексте с речевыми глаголами (110 случаев из 235) говорящий лишь сомневается в уместности или необходимости данного речевого поведения, не подвергая сомнению саму её правдивость или релевантность, как в *shiite*. При этом суть автономного поведения коммуниканта может сводиться к непредоставлению информации или (в неречевом контексте) бездействию – 46 примеров из 235. Так или иначе, его поведение идёт вразрез с конвенцией, а не на поводу у неё:

国内だったらほとんど全ての被災地の都道府県に行けますよね。どことはあえて言いませんが。// В самой Японии вы можете свободно поехать в пострадавшие регионы, я **специально** не говорю, куда именно [обычная практика <Д2> – привести пример для наглядности].

Мотив преодоления препятствия для достижения <Р1> составляет отличие от *wazato*, где лишь утверждается <Р1>. Отсюда – возможность новых побудительных контекстов:

受信契約の解約はしたほうが気分的にはいいですがあえてしなくてもかまいません。// *Расторгнуть договор на приём сигнала* <Д1> мне было бы психологически легче <Р1>, но я **особо** не настаиваю.

Логика внутренней оправданности <Д1> в силу наличия <Р1> подкрепляет позиции говорящего в квазиперформативных оборотах с *aete*. Субъективную волю автора подчёркивает само оформление условной конструкции, где в отличие от *shiite* преобладает не *-reba* и *to*, а *nara*:

古臭い感じがして使わなくなったら、その言葉は「死語」です。証拠は不要です。**あえて**言うなら、メディアに登場しなくなる事かな。新しく代替語・新語の有無は関係ない // *Если слово больше не употребимо, это – архаизм. Доказательства тут ни к чему. Если и назвать – ну вот что не встречается в СМИ. И есть ли новое слово взамен – здесь ни при чём.*

Kotosara

Суть препятствия к осуществлению <Д1> в случае **kotosara** – отсутствие его необходимости [8], а также чрезмерность, вызывающие скептическое отношение экспериенцера (有情者). В форумах всего 9 примеров употребления, в основном связанные с речевой деятельностью:

選挙演説で「女性！」をことさら強調している女性候補が居るのですが女性から見て「女性」であろうが「男性」であろうが// *В предвыборных выступлениях некоторые кандидатки из всех сил выпячивают свой пол, тогда как с точки зрения женщины что мужчина-кандидат, что женщина...*

Слово также употребительно в газетах, речах депутатов:

アメリカのブッシュ大統領の演説にも違和感を覚えます。ことさらに『敬虔なクリスチャンである』ことを印象づけようとしている。// *В речи Буша покорило, что он очень уж старается изобразить «набожного»* («Асахи симбун» 11.04.2003).

Iji-de-mo

Намерение воспользоваться автономией своего решения, которая принадлежит ему по праву, озвучивает говорящий-деятель, употребляя **iji-de-mo** (11 комиссивных

контекстов из 14 вхождений), само по себе являющееся достаточным указанием на <P1>. Такое сильное заявление требует экспликации его мотивов, которая обычно и предоставляется. Любопытно, что чаще это право используется для бездействия (4 вхождения с *shinai* и 3 с *shitaku nai*):

CMに気に食わない人が出てると**意地でも**その商品は、買いたくないです！ // Если в рекламе снялся, кто мне не нравится, я **из принципа** такой товар не куплю! (<P2> - упускаемая собственная выгода), ср. 自分から別れたからこそ、**意地でも**、しみつたれた姿は見せたくないよね！ // Я сама от него ушла <Логика>, поэтому **ни за что** не хочу показываться в таком виде!

Наш обзор позволяет уточнить единую семантическую схему, предложенную для данной группы наречий. С точки зрения увязки словоупотребления с общественной действительностью ключевое значение в таком социально-чувствительном контексте, как намеренное действие, приобретает семантический элемент <Препятствие> (то, что мешает предпринять <Д1>), а также то, что позволяет его снять. По большей части неявно присутствующие во внеязыковой ситуации, эти элементы соотносятся с высшими категориями для уже выделенных нами <P2> и <P1>. Здесь мы предпримем попытку приблизительно лишь в общих чертах сформулировать эти два параметра. Данные показывают, что характер «высшего соображения», санкционирующего действие несмотря на наличие препятствия, тесно связан с возможностью употребления слова в манипулятивных контекстах (направление «Mind to World» [1, с. 53]).

Таб. 2. Связь семантики и прагматики в группе наречий

	Препятствие	Чем снимается	M→W
<i>sekkaku</i>	(обстоятельства)	Принцип бережливости	+
<i>aete</i>	Конвенция	более общие принципы	+
<i>wazawaza</i>	хлопотность действия	межличностная гармония	+
<i>wazato</i>	обычай, рациональность	скрытая цель	+
<i>shiite</i>	неадекватность сведений	принципы общения	-
<i>kotosara</i>	представления о мере	желания	-
<i>iji-de-mo</i>	нецелесообразность	автономия субъекта	-
<i>itoteki-ni</i>	правила и логика	(неясное) намерение	-
<i>koi-ni</i>	закон и мораль	(злой) умысел	-

На данном небольшом отрезке языковой реальности мы показали, как в лексиконе конкретного языка проявляется отношение данного социума к персонифицированному намеренному действию. Для носителя японского языка существенными, и в силу этого получающими устойчивое отражение в речи, оказываются такие параметры, как стратегические цели и автономия индивида, соотнесённость поступков с конвенциями, правилами и духом экономии. Отчётливая фокусировка сразу нескольких единиц на речевых действиях, в свою очередь, служит свидетельством лингвоцентризма японской культуры.

Список источников:

1. Searle, J.R. & Vanderveken, D., Foundations of Illocutionary Logic, Cambridge, CUP. 1985
2. 浅野百合子「セッカク・ワザワザ・ワザト 1 柴田武、他(編)『言葉の意味 3』平凡社 1984
3. 小矢野 哲夫 「副詞『せっかく』の用法」『日本語・日本文化研究』7, 大阪外国語大学日本語講座 1997
4. 佐々木文彦「副詞『強いて』の意味・用法について」『明海日本語』第 12 号 2007
5. 佐々木文彦「『わざと』の意味・用法について」『毎日本語』第 8 号 2003
6. 徳永美暁「『ワザワザ』と『セッカク』一意味と語用一」『学苑』1 月号、昭和女子大学 pp. 7-21
7. 蓮沼昭子「副詞の語法と社会通念一『せっかく』と『さすがに』を例として一」『言語学の視界』小泉保教授還暦記念論文集編集委員会編. 大学書林 1987
8. 飛田良文・浅田秀子『現代副詞用法辞典』東京堂 1994
9. 森田良行『基礎日本語 1 一意味と使い方』角川書店 1977
10. 林恒立『現代日本語における「『見越しの評価』を表す副詞」の研究』[論文内容及び審査の要旨] 2016
11. 渡辺実『さすが！日本語』(ちくま新書)筑摩書房 2001
12. 現代日本語書き言葉平均コーパス [Электронный ресурс]
URL=http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/search_form (дата доступа 20.10.2016)
13. 三省堂大辞林 <http://weblio.jp/content> [Электронный ресурс] (дата доступа 20.10.2016)

**О методике проведения занятий по чтению на
продвинутом уровне (по итогам стажировки в
Международном центре японского языка, г. Сайтама)**

Проведение занятий по чтению на продвинутом уровне является непростой задачей как для преподавателя, так и для студента, изучающего японский язык. В большинстве случаев занятия по чтению на продвинутом уровне сводятся к чтению и переводу нового текста, разбору и обсуждению незнакомой лексики и грамматики, а также обмену мнениями или ответу на вопросы в конце занятия. В качестве домашнего задания студентам чаще всего задается пересказ прочитанного текста. Для того чтобы сделать занятия по чтению на продвинутом уровне более живыми и интересными, хотелось бы обратить внимание на немного обновленную и дополненную разными идеями методику, которая предлагается Японским Фондом.

Благодаря тому, что в 1989 году Японским Фондом был открыт Международный центр японского языка, ежегодно там проводятся разнообразные стажировки для иностранных преподавателей японского языка. Участие в подобных стажировках является полезным не только с точки зрения освоения новых методик преподавания японского языка и улучшения собственного уровня владения японским языком, но и дает возможность по-новому взглянуть на японскую культуру, собрать интереснейший материал для дальнейшей исследовательской работы, а также привезти с собой новые знания и любопытную информацию о японцах и Японии, которые могут быть использованы на занятиях в качестве дополнительного культурологического материала.

В настоящее время в Международном центре японского языка за основу обучения иностранных преподавателей взята относительно недавно изданная серия книг по методике преподавания японского языка 「日本語教授法シリーズ」, которая состоит из 14 книг. Каждое из 14 пособий посвящено одному из аспектов преподавания японского языка, например, лексике, разговору, грамматике, аудированию, чтению, произношению, письму, японским реалиям и японской культуре, ведению занятий на начальном и продвинутом уровнях, а также непосредственно материалам по организации урока и роли преподавателя в обучении, оценке студентов, созданию учебных пособий, и, наконец, пересмотру и улучшению методики преподавания японского языка.

В данной статье предлагается затронуть такие аспекты преподавания японского языка, как чтение на продвинутом уровне, а также изучение японских реалий и японской культуры в ходе указанного процесса. Для начала хотелось бы сказать, с чего обычно начинаются занятия по чтению на продвинутом уровне. Как правило, это введение новой лексики и грамматических конструкций, затем упражнения на новую грамматику и лексику, далее совместное со студентами чтение текста и в итоге ответы на вопросы по содержанию текста и обмен мнениями. Скорее всего, с такой моделью проведения занятия сталкивался каждый преподаватель. Данная модель называется «ボトムアップモデル» (от англ. Bottom up model), то есть когда мы двигаемся от меньшего к большему, от лексики и грамматических конструкций к основному тексту [3, 5]. Такое занятие, возможно, привычно преподавателю, но достаточно однообразно и скучно для студентов.

Каким же образом выстроить занятие, чтобы поменять сложившуюся модель на более современную и в какой-то

степени даже интерактивную с точки зрения вовлечения студентов в образовательный процесс? Возможно, для этого потребуется использование сразу нескольких методик, о которых хотелось бы рассказать. Во-первых, предлагается использовать метод «построение целей», или Can-do, метод, который на данный момент активно внедряется Японским Фондом. JF стандарт или система стандартов преподавания японского языка, разработанная Японским Фондом, использует шестиуровневую систему оценки компетенций владения иностранным языком: A1 и A2 – начинающие или базовые (基礎段階の言語使用者), B1 и B2 – независимые (自立した言語使用者) и C1 и C2 – продвинутые или профессиональные (熟達した言語使用者). В качестве системы оценки используются таблицы Can-do (цели), в которых прописано, какими знаниями и навыками обучающиеся должны обладать по окончании каждого урока, курса или раздела. Цели или Can-do различаются не только по указанным уровням владения языком, но и по категориям, на которые разделяются коммуникативная языковая активность и коммуникативная языковая компетентность, входящие в «Дерево стандартов Японского фонда» (JF スタンダードの木). Коммуникативная языковая активность (далее языковая активность) в свою очередь делится на 3 больших блока: восприятие (чтение и восприятие на слух), воспроизводство (речь или монолог и письмо) и взаимодействие (диалог и переписка). Коммуникативная языковая компетенция (далее языковая компетенция), которая в дереве представлена в виде корня, поддерживающего языковую активность, также состоит из 3 частей: основополагающих языковых компетенций (лексики, грамматики, фонетики (произношения) и написания), социолингвистических компетенций

(использования языка в соответствии с ситуацией и взаимоотношениями с собеседником) и прагматических компетенций (возможностью дискурса – ведения беседы и функциональной возможности – понимания роли и целей использования подходящих языковых конструкций). Другими словами, в зависимости от уровня владения языком будет отличаться и то, какой по содержанию текст сможет освоить изучающий японский язык, и то, какую презентацию или доклад будет способен сделать после прочтения. Благодаря данному подходу не только преподаватель, но и сам студент может оценить свои навыки владения языком. Кроме того, для более детальной оценки JF стандарт предлагает использовать портфолио – папки или файлы, куда обучающиеся будут записывать и где смогут хранить все, что связано с процессом изучения языка: оценочные листы, записи о языковом или культурологическом опыте и результаты обучения [6, 5 – 19]. Во-вторых, попробовать вести занятие по так называемой модели «トップダウンモデル» (от англ. Top down model), когда перед чтением текста студентам в какой-либо форме (фото, видео, заголовок, вопросы) предлагается самим предположить и обменяться мнениями по поводу содержания текста урока. В данном случае подразумевается движение от большего к меньшему, то есть от понимания темы и содержания самого текста, а также его обсуждения, до грамматического и лексического минимума [3, 6]. И, наконец, применение способа под названием «ジグソー・リーディング» (англ. Jigsaw reading), когда текст делится на некоторое количество абзацев, и студентам предлагается собрать его воедино методом обсуждения содержания абзацев в парах или группах. Этот способ позволяет студентам не только самим прочитать определенный абзац, но и уточнить его содержание во время обсуждения с другими

обучающимися, а также поработать с навыком восприятия на слух в процессе обмена мнениями и соединения текста в одно целое [4, 66 – 67].

Итак, начнем с построения целей урока – Can-do. В качестве примера текста, на котором автором статьи были опробованы указанные выше методики, был выбран текст под названием “お茶はすごい” из учебника серии 五つのとびら (дословно "пять дверей", но можно образно перевести и как "ключ от пяти замков") для студентов среднего (продвинутого) уровня изучения японского языка. Основное содержание текста связано с изменением отношения к зеленому чаю и «традиции чаепития» в Японии, связанной с меняющимся образом жизни и потребностями общества. В качестве целей урока, или Can-do, предлагается выделить следующие: 1. Понимание традиционной культуры и изменений, происходящих в обществе, после прочтения текста. 2. Изучение новой лексики, связанной с культурой питания, здоровьем и обозначением времени. 3. Изучение новых грамматических конструкций японского языка, например, таких как A 続ける、始める、終わる и A として B・A としての B. 4. Улучшение навыков чтения текста с привлечением интереса учащихся к самому процессу чтения.

После того, как мы определили цели, можно приступить к построению самого занятия с использованием указанных методик. Так как методика чтения под названием «トップダウン» подразумевает сначала выдвижение некоего предположения со стороны обучающихся по поводу темы занятия (текста), попробуем натолкнуть студентов на размышления с помощью коротенького (1-2 минуты) заранее подобранного под содержание текста видео о японском традиционном чае. После просмотра видео, также с целью высказывания мнений и предположений,

зададим студентам следующие вопросы: 1. Любите ли вы пить чай? 2. Какой сорт (вид) чая предпочитаете? 3. Умеете ли вы сами заваривать чай? Отвечая на вопросы и высказывая свое мнение, студенты начинают предполагать, какой будет тема предложенного им для чтения текста и одновременно заинтересовываться в прочтении самого текста.

На следующем этапе предлагается поделить студентов на небольшие группы и раздать им кусочки (абзацы) текста. В нашем случае текст будет поделен на 5 частей. Способ под названием «ジグソー・リーディング», который был разработан Эллиотом Аронсоном (Elliot Aronson) в 1978 г. и назван Jigsaw reading (в дословном переводе с английского - ажурная пила или иногда переводится как изучение головоломки) предполагает коммуникативно-ориентированное чтение обучающихся. Студенты в группах стараются соединить текст таким образом, чтобы все его абзацы выстроились логически. Данный способ дает возможность студентам читать текст интерактивно, то есть не только прочесть свой абзац и подумать над его содержанием, но и выслушать других студентов в группе, высказать свое мнение и обсудить все возможные варианты, а также прийти к общему знаменателю. После чего совместно с преподавателем проверяется правильность выстроенной последовательности и текст, наконец-то, читается.

После прочтения и разбора текста, в соответствии с методикой «トップダウン» – от общего к частному – студентам предлагаются упражнения на новую лексику, в процессе выполнения которых и выделяются новые слова, а также упражнения на новую грамматику, в ходе которых объясняются и разбираются новые грамматические конструкции. Так как содержание текста описывает изменения, происходящие в японской культуре питания и

чаепития, в качестве наглядного примера, способствующего более глубокому пониманию современных тенденций, предлагается показать студентам более длинное видео на японском языке (10 минут) на представленную тему. Видео также заранее подбирается преподавателем в интернете в соответствии с заявленной темой, после чего вместе со студентами еще раз проговариваются цели прошедшего урока, то есть Can-do, и проверяется их выполнение (достижение) самими обучающимися.

В качестве подведения итога по прочитанному материалу и домашнего задания для студентов после просмотра видео обучающиеся получают следующие вопросы для устного ответа или, возможно, письменного сочинения по выбору: 1. Что значит чай для японцев? 2. Как и где в современное время используется чай в Японии? Приведите примеры. 3. Отличается ли зеленый чай, который пьют в Японии, от того чая, который пьют в России? С чем это связано? В устных ответах или сочинениях (в зависимости от целей преподавателя) обучающимся предлагается использовать новую лексику и грамматику, о которой они узнали в ходе просмотра видео, прочтения текста, выполнения заданий и упражнений после прочтения текста.

В ходе такого занятия обучающиеся не только отрабатывают навыки чтения текста, но и знакомятся с японской культурой и японскими реалиями, в том числе и благодаря подобранным видео фрагментам. Для того, чтобы сделать этот процесс еще более увлекательным, очень важно использовать так называемый 生教材 – настоящий, реальный материал, а также レアリヤ – реалии, то есть давать как можно больше информации, фотографий, брошюр о современном японском обществе, культуре, жизни в Японии. Это делает занятия живыми,

интересными и мотивирует студентов на дальнейшее изучение языка и культуры. Для экономии времени, рассчитанного на работу непосредственно в аудитории, можно заранее отправлять студентам больше наглядных материалов, предлагать готовить небольшие рассказы по полученному материалу самим и впоследствии обсуждать данное задание во время занятий. В качестве настоящего, реального материала – 生教材 предлагается приносить на занятия японские рекламные журналы, брошюры, проспекты, билеты на выставки и музеи, посадочные талоны в транспорт и многое другое и, в зависимости от темы урока, читать и разбирать со студентами лексику, разыгрывать диалоги и ситуации, просить находить необходимую информацию, цифры, имена и т.д. [5, 28 – 41]. В процессе такого чтения также используются две методики, имеющие отношение к модели 「トップダウン」: это так называемые способы чтения スキミング – скимминг (от англ. Skimming) и スキャニング – сканирование (от англ. Scanning). Сканирование включает в себя просмотр только конкретной информации, например, ключевых слов, номеров, имен и т.д. Скимминг – это чтение большого объема материала за меньшее время. В отличие от сканирования в данном случае сначала необходимо получить основную идею материала, а потом уже искать нужные детали [3, 14 – 17].

Таким образом, на занятиях по чтению на продвинутом уровне с помощью указанных методик могут быть задействованы совершенно разные языковые навыки. Это и восприятие на слух текста при просмотре видео, и коммуникация – при обсуждении и соединении абзацев текста в группах, а также при ответах на вопросы, это и само чтение – воспроизведение собранного текста и выполнение упражнений на лексический и

грамматический минимум. Подобная компиляция нескольких методик дает возможность сделать занятия по чтению на продвинутом уровне не только продуктивными, но и интересными для студентов. Обучающиеся постоянно вовлекаются в образовательный процесс, имеют возможность обсуждать содержание текста и общаться друг с другом на языке, а также не только узнают о японских реалиях на бумажном носителе, но и видят реалии японской традиционной и современной культуры своими глазами.

Литература

1. *И.В. Гордеева*. Метод быстрого чтения японских газет «topdown» на продвинутом этапе обучения. Японский язык в Вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып.10, М., 2014. с. 53 – 64
2. *Л.В. Молчанова*. Использование аутентичных материалов для чтения как способ интенсификации процесса обучения японскому языку на различных этапах. Японский язык в Вузе: Актуальные проблемы преподавания. Вып. 6, М., 2011. с. 83 – 94
3. *Японский Фонд*. Нихонго кё:дзюхо: сири:дзү. Ёму кото-о осизү. (Серия книг по методике преподавания японского языка. Преподавание чтения). Токио, Хицудзи сёбо:, 2015. Том 7. 78 с.
4. *Японский Фонд*. Нихонго кё:дзюхо: сири:дзү. Тю: дзё:кю:-о осизү. (Серия книг по методике преподавания японского языка. Преподавание среднего и высокого уровня). Токио, Хицудзи сёбо:, 2016. Том 10. 189 с.
5. *Японский Фонд*. Нихонго кё:дзюхо: сири:дзү. Нихон дзидзё: нихон бунка-о осизү. (Серия книг по методике преподавания японского языка. Преподавание японских реалий и японской культуры). Токио, Хицудзи сёбо:, 2016. Том 11. 97 с.
6. *Японский Фонд*. JF Нихонго кё:ику сутанда:до. (Образовательные стандарты японского языка Японского Фонда). Сайтама, The Japan Foundation, 2017. 85 с.

АВТОРЫ

1. **Бессонова Елена Юрьевна** - кандидат филологических наук, доцент кафедры японской филологии ИСАА МГУ имени М.В. Ломоносова

2. **Болотская Ксения Валерьевна** – магистрант, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет, Москва.

3. **Борисова Анастасия Анатольевна** - ассистент кафедры японоведения Восточного факультета СПбГУ

4. **Борисова Анастасия Сергеевна** - старший преподаватель кафедры японской филологии ИСАА МГУ

5. **Быкова Стелла Артемьевна** - кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой японской филологии ИСАА МГУ

6. **Власова Наталия Васильевна** - старший преподаватель кафедры Истории и Филологии Дальнего Востока Института Восточных Культур и Античности РГГУ

7. **Голубева Вероника Евгеньевна** – ассистент, кафедра японского языка, МГПУ,

8. **Гордеева Ирина Викторовна** – кандидат исторических наук, доцент Школы востоковедения, НИУ Высшая школа экономики

9. **Гуревич Татьяна Михайловна** – доктор культурологии, кандидат филологических наук, профессор кафедры японского, корейского, индонезийского и монгольского языков МГИМО (У) МИД России

10. **Джунушалиева Асель Айболотовна**, старший преподаватель, кафедра японской филологии, факультет востоковедения и международных отношений, Бишкекский гуманитарный университет, Кыргызстан

11. **Ибрахим Инга Самировна** - кандидат филологических наук, PhD, доцент, кафедра японоведения, Восточного факультета СПбГУ

12. **Изотова Надежда Николаевна** – преподаватель японского языка кафедры японского, корейского, индонезийского и монгольского языков МГИМО (У)

13. **Коваленко Ангелина Сергеевна** – магистрант, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет, Москва.

14. **Кострова Мария Алексеевна** - кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных и европейских языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А.Добролюбова

15. **Крнета Наталья Драголюбовна** - кандидат филологических наук, доцент кафедры японской филологии ИСАА, МГУ имени М.В. Ломоносова

16. **Кудряшова Анастасия Вячеславовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры японской филологии ИСАА, МГУ им. М.В. Ломоносова

17. **Лихолетова Ольга Романовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры японского, корейского, индонезийского и монгольского языков МГИМО (У) МИД России

18. **Медюлянова Василина Адамовна**, преподаватель и магистрант кафедры восточных языков МГЛУ, Минск.

19. **Мизгулина Мария Натановна** - учитель японского языка в ГБОУ СОШ №1223, Москва

20. **Москвина Ольга Васильевна** - кандидат психологических наук, доцент кафедры международных отношений и регионоведения Новосибирского государственного технического университета

21. **Нечаева Людмила Тимофеевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией «Восточные языки в школе» ИСАА МГУ имени М.В. Ломоносова

22. **Плужникова Полина Дмитриевна** - магистрант, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет, Москва

23. **Раздорская Наталья Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры японского, корейского, индонезийского и монгольского языков МГИМО(У) МИД России

24. **Резникова Татьяна Борисовна** - кандидат филологических наук, доцент кафедры японского, корейского,

монгольского и индонезийского языков МГИМО(У) МИД России

25. **Розанова Татьяна Анатольевна** - доцент кафедры японского языка МГЛУ

26. **Румак Наталья Григорьевна** - кандидат филологических наук, доцент кафедры японской филологии ИСАА МГУ имени М.В. Ломоносова

27. **Савинская Анна Викторовна** - старший преподаватель кафедры японского языка Института иностранных языков МГПУ

28. **Семина Дарья Вячеславовна** – преподаватель японского языка ЦДО «Литерус», Астрахань

29. **Стрижак Ульяна Петровна** - кандидат педагогических наук, доцент, зав. научно-образовательной секцией исследований Японии Школы востоковедения НИУ ВШЭ

30. **Солтобаева Джамиля Нуховна**, преподаватель, преподаватель, кафедра японской филологии, факультет востоковедения и международных отношений, Бишкекский гуманитарный университет, Кыргызстан

31. **Чамовских Мария Юрьевна** – ассистент, кафедра востоковедения УГИ УрФУ (Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина)

32. **Чиронов Сергей Владимирович** – кандидат филологических наук, зав. кафедрой японского, корейского, индонезийского и монгольского языков МГИМО(У) МИД России

33. **Шиманская Анна Сергеевна** - кандидат философских наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук, ИМО и СПН МГЛУ

СОДЕРЖАНИЕ

От редколлегии	3
Е.Ю. Бессонова. Комплексное использование Интернет-ресурсов в рамках проведения тематических занятий по японскому языку.....	4
К. В. Болотская. Использование японской поэзии при обучении бунго.....	11
А.А. Борисова. Влияние социальных сетей и мессенджеров на язык современных японцев (по материалам опроса японских студентов).....	19
А.С. Борисова. Использование литературных текстов на среднем и продвинутом этапах обучения японскому языку для развития языковых и социокультурных навыков.....	27
С.А. Быкова. Обратный перевод как метод обучения языку.....	33
Н.В. Власова. Личные местоимения японского языка на начальном этапе обучения.....	38
В.Е. Голубева. Понятие 自然な日本語 в японской лингводидактике.....	45
И.В. Гордеева. Отработка навыков вежливой речи на занятиях по деловому японскому языку.....	57
Т.М. Гуревич, Н.Н. Изотова. К выходу нового учебного пособия по лингвокультурологии.....	67
А.А. Джунушалиева, Д.Н. Солтобаева. Обзор учебных пособий по японскому языку, созданных преподавателями кафедры японской филологии БГУ.....	80
И.С. Ибрахим. Актуальность методики совмещения преподавания фонетики японского языка и грамматических конструкций на начальных этапах обучения.....	86
А.С. Коваленко. Изменение мотивации в процессе изучения японского языка в вузе.....	100
М.А. Кострова. Учебно-методическая разработка по фильму "Нихондзин-но сиранай нихонго".....	109
Н.Д. Крнета. Использование неучебных аудио- и видео-материалов на продвинутом этапе обучения японскому языку.....	115
А.В. Кудряшова. Практические аспекты преподавания иероглифики в контексте формирования профессиональных компетенций.....	121
О.Р. Лихолетова. Буддийская лексика в современном дискурсе.....	129

В.А. Медюлянова. К вопросу о средствах выражения персонального дейксиса в японском языке.....	141
М.Н. Мизгулина. Формирование и развитие механизмов аудирования у школьников.....	146
О.В. Москвина. Приемы активного слушания в обучении японскому языку в вузе.....	157
Л.Т. Нечаева. Критерии отбора текстов для перевода с японского языка на русский в группах с разным профилем обучения.....	167
П.Д. Плужникова. Использование современного японского песенного материала для формирования лингвокультурологической компетенции.....	173
Н.В. Раздорская. Новые направления использования Интернет-технологий в преподавании японского языка: блоги в учебном процессе.....	179
Т. Б. Резникова. Каллиграфическое мастерство как имиджевый фактор в японской культуре.....	188
Т.А. Розанова. Дисциплина «Теория и история перевода первого иностранного языка (японский)»: современные возможности, подходы и исследования.....	194
Н.Г. Румак. Как знакомить учащихся с японской культурой (методика Японского фонда).....	199
А.В. Савинская. Грамматические трудности при обучении японскому языку на старшем этапе в вузе.....	211
Д.В. Семина. Использование квест-технологий с целью актуализации изученного материала при обучении японскому языку.....	221
У.П. Стрижак. Перевод как лингвокультурная трансляция: основные стратегии.....	232
М.Ю. Чамовских. Разработка заданий для письменных контрольных работ по японскому языку к учебникам серии «New Approach Japanese».....	244
С.В. Чиронов. Японские наречия намеренного действия – прагматический потенциал.....	257
А.С. Шиманская. О методике проведения занятий по чтению на продвинутом уровне (по итогам стажировки в Международном центре японского языка, г. Сайтама).....	273
Авторы	282

ПАМЯТКА АВТОРАМ СТАТЕЙ

Требования к публикациям

1. Формат статей:

- **Бумага** – А-5 (меню: файл – параметры страницы – бумага – размер бумаги).

- **Поля** – 2 см сверху, снизу, справа, слева (меню: файл – параметры страницы – поля).

- **Интервал** – одинарный (меню: формат – абзац – интервал междустрочный – одинарный).

- **Шрифт** – Times New Roman (обычно в параметрах, расположенных в верхней части окна).

- **Размер шрифта** -12 (там же).

- **Отступ первой строки** – 0,5 см (меню: формат – абзац – отступ – первая строка - выбрать «отступ» и в соседнем окошке установить величину отступа).

- **Выравнивание текста** – по ширине (обычно в меню в верхней части окна).

- **Без пропусков между абзацами** (меню: формат – абзац – интервал перед/после – значения выставить «0»).

2. Без цветных фотографий.

3. Без цветных диаграмм.

4. Необходимо указать: ФИО, степень, звание, должность, место работы.

5. Объем статьи – до 12 страниц.

6. Сноски делать в конце статьи, в тексте указывать номер сноски и страницу, например: [1, 35].

7. Транскрипция японских выражений должна соответствовать принципам транскрипции, выработанным Е. Д. Поливановым.

8. При транскрибировании просьба обратить внимание на следующее:

- не забывать указывать долготу гласных двоеточием;
- показатели падежей писать через дефис;

- частицы は、も писать отдельно от слов, к которым они относятся.

Пожалуйста, форматируйте статьи в Word 97-2003 (.doc).

Тем, кто не писал статью в 4 прошлых сборника, необходимо также указать паспортные данные, ИНН, номер страхового свидетельства и прислать отсканированную или сфотографированную подпись на белой бумаге для помещения сборника в РИНЦ.

Без этих данных статья рассматриваться не будет.

В статье надо обязательно ссылаться на статьи по соответствующей тематике из нашего сборника в списке литературы. Содержание всех сборников (1-17) помещено на сайте Ассоциации японоведов РФ.

Статьи, оформленные не по правилам или с большим количеством ошибок в русском языке, **не будут** приниматься к публикации.

Рецензии не высылаются. Редакция в переписку с авторами не вступает.

Статью прислать до 15 декабря 2018 года.

Прислать по адресу: koyamaneko@yandex.ru Наталья Григорьевне Румак.