



**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ:
АСПЕКТИЗАЦИЯ,
КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ,
НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ**

**Сборник статей участников
I Международной конференции**

Москва, НИУ ВШЭ, 22 - 23 апреля 2013 г.

Санкт-Петербург
АЛЕТЕЙЯ
2013

Печатается по решению Ученого совета факультета философии
Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)

Методика преподавания восточных языков: аспектизация, компьютеризация, новые учебные пособия:
Сборник статей участников I Международной конференции. Москва, НИУ ВШЭ, 22-23 апреля 2013 г. – СПб.: Алетейя, 2013. – 454 с.

ISBN 978-5-90670-511-2

В настоящий сборник включены статьи участников I международной конференции «Методика преподавания восточных языков: аспектизация, компьютеризация, новые учебные пособия». Представленные материалы посвящены проблеме изучения восточных языков, в статьях затрагиваются вопросы методики преподавания, переводоведения и межкультурного взаимодействия.

Сборник рассчитан на широкий круг специалистов, а также всех, кто интересуется востоковедением.

ISBN 978-5-90670-511-2

© Коллектив авторов, 2013

© Издательство «Алетейя» (СПб.), 2013

Содержание

Маслов А.А. Новые тенденции преподавания восточных языков: поиск повышения эффективности.....	8
Аникина В.В., Бакланова М.А. К вопросу об аспектной организации обучения корейскому языку в высшей школе.....	16
Бессонова Е.Ю. Роль иероглифики в обучении японскому языку.....	29
Бессонова Е.Ю. Новостные интернет-ресурсы в преподавании японского языка.....	44
Богоявленская Е.Д. Практический курс перевода с японского языка для среднего уровня обучения.....	56
Вербицкий А.А. Влияние контекстов на смысл переводов и проблемы иноязычной подготовки специалистов в контекстном обучении.....	67
Дяйкин А.Д. Проблема объективности оценивания студентов в преподавании восточных языков.....	83
Карасева М.В. Методические аспекты использования учебного пособия «Японское сольфеджио» в процессе работы над интонированием японских фраз.....	98
Киреева М.М. Опыт преподавания нормативной грамматики японского языка в качестве самостоятельного аспекта на начальном этапе обучения.....	113

Комарова Э.П. Роль эмоционального фактора в процессе формирования коммуникативной компетенции в контексте компетентностного формата.....	129
Масловец О.А. Учебник китайского языка нового поколения для ВУЗов.....	144
Ни Н.И. Филологический анализ лирического стихотворения.....	157
Пакулова Я.Е. Спорные методические решения и грамматические моменты, требующие переосмысления, на начальном этапе обучения корейскому языку.....	178
Пересадько Т.В., Селиверстова Ю.А. Современные методы и средства развития умений устного общения у студентов, изучающих китайский язык.....	198
Рудницкая Е.Л. Методика преподавания формально-теоретической грамматики корейского языка для магистрантов и аспирантов.....	220
Румак Н.Г. Об исполнении некоторых требований программы по основному восточному языку к учащимся 1 года обучения.....	236
Сон Ж.Г. Практикум по составлению сложных предложений в корейском языке.....	240
Тохметов А.Т. Учебные пособия по китайскому языку с использованием национального казахстанского материала.....	255

Трофименко О.А. К вопросу о планировании урока иностранного языка.....	269
Трощинский П.Ю. Особенности преподавания юридического аспекта китайского языка студентам языковых вузов.....	282
Цзинь Тао Когнитивный подход к обучению результативным конструкциям в современном китайском языке.....	298
Bailblé O. Reflexions on teaching Chinese characters for non-native speakers: towards new approaches.....	313
Ly Zhaoge The M-learning era: research on new methods of teaching Chinese in Russia.....	326
Xie Baiyu, Zhou Mei The design of phonetic section in TCSL textbook.....	340
Iori Isao Japanese textbooks in Japan: a review from the viewpoint of Japanese pedagogical grammar.....	351
Oguma Rie A student-led Japanese class for Russian learners.....	368
Soejima Kensaku The necessity of local common language teachings in the Japanese language education.....	406

Маслов А.А.,
Д.и.н., заведующий Отделением востоковедения
НИУ ВШЭ, профессор, г. Москва
amaslov@hse.ru

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ: ПОИСК ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ.

Сегодня преподавание восточных языков заметно меняется как по своей методике преподавания, так и по содержанию. При этом не существует единого вектора этих изменений, он может варьироваться в зависимости от страны и национальных традиций преподавания. Так, ряд западно-европейских университетов, прежде всего в Великобритании, Германии, частично во Франции, перешел на практику приглашения именно носителей языка в качестве основных преподавателей, что, безусловно, заметно облегчает организацию преподавания, и, в известной степени, гарантирует безошибочность грамматических конструкций, корректность произношения и воспроизведения модальности речи. Но это же формулирует и ряд новых проблем, связанных, прежде всего, с преодолением культурного или культурно-языкового барьера: далеко не всегда методика преподавания, разработанная, например, в КНР или Японии, подходит для восприятия представителей западной традиции, и, как следствие, эффективность такого преподавания только носителями языка оказывается ниже, чем преподавание за счет сочетания использования как носителя, так и представителя местной языковой культуры. При этом в России преподавание восточных языков, особенно в рамках традиционных центров преподавания (МГУ, СПбГУ, ДФУ, НИУ ВШЭ), ведется как носителями языка, так и российскими преподавателями.

Второй тенденцией можно считать заметное расширение охвата преподавания восточных языков в университетах. Так, если в 80-середине 90-х гг. восточные языки преподавались исключительно в рамках специализированных вузов (например, ИСАА МГУ, восточный факультет СПбГУ, Восточный институт ДВГУ и др.), то сегодня практически любой крупный российский университет включает в свою программу преподавание восточных языков: чаще всего китайского, в ряде случаев японского и арабского. К 2013 г. либо в рамках основной программы, либо в качестве факультативов китайский язык преподают почти в 160 университетах России, что указывает на беспрецедентный рост популярности китайского языка. Отдельным вопросом является качество этого преподавания, методическое обеспечение. В целом, количественное расширение привело к «усреднению» уровня, что скорее можно рассматривать как негативную тенденцию. Так из-за нехватки профессиональных преподавателей восточного языка в ряде вузов преподают выпускники курсов (в основном это касается китайского и японского языков), люди, прочувшиеся около года на языковой стажировке и не имеющие специальных навыков именно преподавания восточно-азиатских языков. В целом выборочный мониторинг вузов, проведенный в 2011-13 гг. среди вузов, которые ввели преподавание восточных языков в течение последних пяти лет, показывает, что лишь в 20% из них работают преподаватели восточных языков, прошедшие подготовку именно по данному направлению. Таким образом, несмотря на общую позитивную тенденцию расширения преподавания восточных языков в вузах, мы сталкиваемся в определенной степени с самообманом, так как в результате такой подготовки выпускник не сможет читать литературу по специальности (особенно это относится к направлениям технического и естественно-научного цикла

подготовки), не сможет публиковать статьи на этих языках и, по сути, обладает лишь навыками бытового повседневного общения.

В качестве третьей тенденции можно выделить активный поиск новых форм повышения эффективности преподавания. Примечательно, что он идет на фоне общего «усреднения уровня», который упоминался выше, и, можно предположить, что именно здесь, на этом направлении лежит ответ на вопрос о повышении эффективности преподавания восточных языков. Основная задача заключается в том, чтобы повысить усвоение материала - как его объем, так и уровень закрепления знаний - без увеличения аудиторной нагрузки и в целом трудозатрат обучающего. В этой области можно обозначить несколько подходов, которые используются одновременно. Прежде всего - это подробная аспектизация преподавания, разбиение больших курсов на более мелкие отрезки обучения, каждый из которых имеет свою четко обозначенную тематику. Каждый подкурс («аспект») должен заканчиваться одной из форм проверки знаний. Таким образом, можно вводить аспекты, соответствующие будущей профессиональной деятельности студента («Язык масс-медиа», «Язык интернета», «Язык неформального общения», «Практикум устного общения», «Академический язык» и т.д.). Одновременно с введением аспектизации происходит и профессионализация преподавателей на том или ином аспекте, что также повышает эффективность преподавания.

Второй подход заключается в систематической ротации преподавателей для каждой отдельно взятой языковой группы. Традиционный подход, который сегодня используется по-прежнему в ряде вузов, а также повсеместно на языковых курсах, базируется на том, что один-два преподавателя обеспечивают весь курс обучения, в результате чего закрепляются многие ошибки, возникают стойкие

симпатии и антипатии между преподавателем и студентом, не происходит расширения опыта общения у самих студентов и, главное, не происходит верификации качества преподавания самих языковых преподавателей. Наиболее эффективная форма ротации преподавателей предусматривает, что в каждой языковой группе преподает 2-3 преподавателя, среди которых как минимум один - носитель языка, в отдельно взятый период времени (например, в модуль или в семестр), затем эта группа меняется. За счет этого также обеспечивается взаимный контроль преподавателей, от них требуется постоянное согласование материалов занятий, контрольных заданий, объема материала, то есть постоянное профессиональное взаимодействие. Помимо ротации в рамках базового курса в рамках модели аспектизации каждый аспект также обслуживается отдельным преподавателем (нередко двумя), таким образом, студент получает навыки практически от всего коллектива языковых преподавателей в рамках университетской программы.

Обычно в большинстве западных европейских университетов принято делить преподавание восточного языка на три уровня («базовый», «продвинутый», «высший»), при этом университет сам определяет наполнение этих уровней. В целом это придает большую гибкость преподаванию. В частности, «базовый уровень» включает основные навыки, грамматику языка, изучение письменности, бытовое общение на общие темы. Зачастую именно такой объем языка необходим для преподавания в рамках неспециализированных направлений подготовки, а в рамках специализированных направлений («Востоковедение», «Регионоведение»), он занимает 1-1,5 года. Продвинутый или средний уровень (Intermediate) предусматривает аспектизацию как развитие базовых навыков («Практикум устного общения», «Общественно-политический перевод».

Высший уровень (Advanced) включает профессиональные аспекты в зависимости от направления подготовки (например «Ведение переговоров», «Синхронный перевод», «Нотная переписка»). Сейчас Отделение востоковедения НИУ-ВШЭ переходит на такое трехуровневое построение преподавания, при этом учитывается, что для каждого восточного языка срок прохождения уровня может быть различным.

Четвертой тенденцией является рост активного интереса школ и других средних учебных заведений к преподаванию восточных языков, как в рамках основной школьной программы, так и в виде факультативов или других форм дополнительных занятий. Больше всего интереса проявляют (в порядке убывания значимости) к китайскому, арабскому, корейскому, японскому, а также хинди, турецкому, фарси. Если еще несколько лет назад такой интерес был в основном в школах Приморского края и Дальневосточного региона, что связано с близостью к восточноазиатским соседям, а также в Москве и С-Петербурге, то сегодня такое преподавание открывается в городах Центральной России, Зауралья, в крупных региональных центрах. В целом, как показывают опросы 2010-2012 гг., проведенные Отделением востоковедения НИУ-ВШЭ, рост интереса связан, прежде всего, с двумя причинами: во-первых, ряд родителей связывает будущую карьеру своих детей со знанием восточного языка (прежде всего в сфере деловых контактов); во-вторых, с увеличением числа людей, способных преподавать эти языки в школах. Теоретически это должно создавать хорошую базу для дальнейшего преподавания восточных языков в рамках университетских программ, способствовать формированию групп продвинутого уровня и т.д. Однако реальная ситуация показывает, что в подавляющем большинстве случаев преподавание восточных языков в школах ведется на крайне низком методиче-

ском и содержательном уровне, в результате чего не только не повышается уровень знания языка, но после поступления в университет таких студентов приходится нередко переучивать, например, заново ставить произношения, речевые модуляции, грамматические конструкции. Таким образом, в подавляющем большинстве случаев сегодня изучение восточных языков в рамках школьной программы не ускоряет, а, наоборот, замедляет дальнейшее изучение этих языков в рамках университетской программы. По итогам приема на Отделение востоковедения НИУ-ВШЭ в 2010-2013 гг. (всего - 4 приема) из числа тех, кто изучал восточный язык в школе, лишь менее 10% соответствует тому уровню, которые достигается к середине-концу 1-го года обучения в ВШЭ (в абсолютных цифрах это обычно 2 человека из всего набора, в среднем 140-150 человек)

Здесь можно выделить несколько причин такого отставания школьной подготовки по восточным языкам. Прежде всего, это отсутствие специализированных учебников по восточным языкам для школы и, в связи с этим, использование для обучения либо университетских учебников, либо самоучителей без четко определённой адресной аудитории. Следует учитывать, что само обучение восточным языкам учащихся, выросших в западной традиции (в том числе и лингвистической), связано с очень большой эмоциональной нагрузкой, восприятием лексического и культурного материала совсем иного рода, а это, в свою очередь, требует разработки особых подходов, отличных от преподавания западных языков, и учитывающих особенности восприятия школьником такого материала. Университетские учебники к тому же рассчитаны на другой объем материала. Они не учитывают особенности построения занятий именно в школах, то есть рассчитаны на другую аудиторию. И основная задача здесь: создание нового поколения школьных учебников по восточным языкам с

учетом как общей школьной программы, так и восприятия восточного языка школьниками.

Второй причиной отставания школьной подготовки является отсутствие педагогического состава, способного профессионально преподавать восточные языки в школах с учетом психики и восприятия материала детей среднего и старшего школьного возраста. Сегодня ни в одном университете России не готовят преподавателей восточных языков именно в рамках школьной программы, и преподаватели школ пытаются эмпирически и самостоятельно встроить восточный язык в школьное преподавание, и, как показывает практика, чаще всего неудачно.

Третья причина коренится во «вторичности» преподавания восточного языка в школах: для многих детей и их родителей он скорее воспринимается как развлечение или не очень важный дополнительный навык, поскольку он не учитывается при ЕГЭ, не принимается на экзаменах в университет. Одной из форм сдачи восточного языка сегодня можно считать участие во Всероссийской Олимпиаде по востоковедению, где включено и тестирование по восточным языкам.

В целом же важнейшей задачей является согласование школьных и университетских программ в области преподавания восточных языков, переподготовка преподавателей школ, разработка новых учебников и контрольных материалов.

Сегодня повышение эффективности преподавания и изучения восточных языков действительно является одной из наиболее актуальных задач. Нередко именно недостаточное знание или полное незнание ряда восточных языков резко ограничивает прирост профессиональных знаний исследователей, так как они не имеют возможности читать научные журналы на китайском, японском, корейском, других языках, и важнейшие пласты информации оказы-

ваются просто скрыты от них. Это же не позволяет адекватно и профессионально оценивать тенденции развития стран Восточной Азии, прежде всего из-за непонимания информации и из-за языкового барьера. К сожалению, нередко важная статистическая информация о развитии Китая, Японии, Кореи приходит в российские научные публикации из английского языка, а не из языка оригинала, равно как и оказываются «закрытыми» многие интернет-блоги и другие электронные публикации.

Преподавание восточных языков сегодня вышло далеко за рамки интереса традиционного востоковедения, а поэтому требуются новые методики и подходы, которые позволят восточным языкам стать частью научного и профессионально общения.

Аникина В. В.,
к.ф.н., заведующая кафедрой, доцент,
НИУ ВШЭ, г. Москва,
vanikina@hse.ru
Бакланова М. А.,
преподаватель, НИУ ВШЭ, г. Москва,
mbaklanova@hse.ru

К ВОПРОСУ ОБ АСПЕКТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:** Данная статья освещает вопросы преподавания корейского языка в высшей школе, предлагает новый подход к обучению корейскому языку, разработанный с учетом аспектной организации преподавания. В статье представлена схема аспектизации языковых предметов, детально описаны дисциплины, их содержание и корреляция в горизонтальных и вертикальных связях.*

В настоящее время вопросы по методике преподавания корейского языка становятся актуальными. При активной поддержке правительства Республики Корея проводятся многочисленные международные научно-практические конференции, мастер-классы, курсы повышения квалификации, создаются объединения среди преподавателей корейского языка. Такой интерес к изучению корейского языка в практическом и теоретическом планах связан, прежде всего, с возрастающей ролью Республики

Корея на международной арене, а также с растущей популярностью современной корейской культуры.

На сегодняшний день корейский язык изучается во многих университетах России как основной или как второй иностранный язык. Открыты специальности «Лингвист. Переводчик двух иностранных языков (корейского и английского)», «Востоковед со знанием корейского языка».

Подготовка специалистов по данным направлениям подразумевает изучение корейского языка с нуля и до уровня свободного владения. Поскольку корейский язык широко стал преподаваться в российских университетах сравнительно недавно, нет общепринятой методики преподавания, учебного материала.

В каждом университете разрабатывается собственный алгоритм обучения в зависимости от тех задач, которые диктует специальность. Однако, как и в обучении любому другому иностранному языку, в основе преподавания корейского языка лежат общие принципы и правила, свойственные методике преподавания иностранного языка в целом.

Практически в каждой современной программе обучения иностранному языку можно найти цели, направленные на формирование ключевых коммуникативных компетенций: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

Речевая компетенция подразумевает развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Языковая компетенция ставит цель овладеть новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими), освоить знания о языковых явлениях изучаемого языка, разные способы выражения мысли в родном и изучаемом языке.

Социокультурная компетенция приобщает студентов к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого иностранного языка, формирует умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

Компенсаторная компетенция направлена на развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации.

Учебно-познавательная компетенция ориентирована на дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, ознакомление с доступными способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий.

Кроме перечисленных выше компетенций, важным также является формирование межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция понимается как совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с представителями других культур в рамках любого стилистического уровня. Межкультурная компетенция тесно сопряжена с понятием «межкультурной коммуникации», под которой подразумевается адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [3].

Формирование данных компетенций является общей целью в процессе преподавания любого иностранного языка, в том числе и корейского. Однако способы достижения поставленной цели значительно отличаются в зависимости от университета, в котором преподается этот язык.

В настоящее время в российском корееведении, в отличие от европейской школы, не сформирована общая тенденция в методике преподавания, не выпущены учеб-

ники и учебные материалы, охватывающие весь курс обучения от начального уровня до продвинутого, нет широко известных пособий по отдельным языковым аспектам.

Все это указывает на то, что в России нет достаточного количества специалистов-филологов со знанием корейского языка, методистов, которые могли бы заложить фундамент для формирования собственной языковой школы. Вместе с тем, такая ситуация дает возможность создать принципиально новую школу, которая могла бы соединить в себе лучшие черты отечественной, европейской и корейской методик обучения.

В связи с этим перед преподавателями кафедры восточной филологии отделения востоковедения НИУ ВШЭ поставлена задача разработать собственную методику обучения корейскому языку, которая бы учитывала накопленный опыт в российском образовании, а также отвечала бы европейским стандартам.

Для реализации обозначенных задач, прежде всего, необходимо определить требуемую степень подготовки специалистов. Специалисты-востоковеды после окончания университета должны обладать твердыми знаниями в области истории, культуры, политики и экономики страны изучаемого языка, владеть корейском языком на уровне переводчиков, быть способными к аналитической и прогностической деятельности.

Программа обучения на отделении востоковедения подразумевает самостоятельный выбор студентом при поступлении в ВУЗ языковой траектории: корейский, китайский, японский или арабский языки. Выбор той или иной траектории определяет и дальнейшее изучение страны, где данный язык является государственным.

Следует особо отметить аудиторную нагрузку при обучении студентов иностранному языку: на первом и втором курсах она составляет 24 и 20 часов в неделю соответ-

ственно, а на 3 и 4 курсах – 16 и 12 часов. В эту сумму часов включены обязательные и факультативные дисциплины. Такой объем недельной аудиторной нагрузки позволяет сократить самостоятельную работу студентов и создать условия максимального погружения в языковую среду за пределами страны изучаемого языка.

Первые два года обучения направлены на формирование прочной языковой основы и развитие основных компетенций, третий и четвертый – являются периодом закрепления полученных знаний, расширения экстралингвистических знаний, развития навыков последовательного и синхронного перевода.

Важно отметить, что суммарное количество кредитов по языковым дисциплинам первого и второго годов обучения практически соответствует количеству кредитов по теоретическим дисциплинам, а в течение последующих двух лет это число значительно снижается.

В университете по западному образцу введена модульная система обучения, учебный год поделен на 4 модуля: первый и второй модули составляют 8 учебных недель каждый, а третий и четвертый по 10 недель соответственно.

Согласно модульной системе формируется и распределение дисциплин в течение учебного года, выделяются дисциплины обязательного блока, дисциплины вариативной части и факультативы. Несмотря на то, что ряд языковых аспектов относится к факультативам, как показывает практика, все студенты выбирают данные дисциплины. Таким образом, по завершении процесса обучения студенты в полном объеме проходят языковую программу.

В схеме 1 представлено распределение языковых дисциплин по курсам и их корреляция в содержательном и функциональном плане в горизонтальных и вертикальных отношениях.



Схема 1.

Необходимо отметить, что в схеме 1 двойными стрелками отмечены связи дисциплин, которые ведутся параллельно, одной стрелкой обозначены дисциплины, сменяющие друг друга. Стрелками, которые расположены в центре схемы, изображен алгоритм поэтапного изучения языка.

Рассмотрим детально корреляцию дисциплин в вертикальных и горизонтальных связях.

К обязательной дисциплине на первом курсе относится «Базовый курс корейского языка», здесь изучаются основы фонетики, грамматики и лексики, а также письма. Недельная нагрузка составляет 12 часов. «Базовый курс» дополняют факультативы – «Нормативная грамматика» (6 часов) и «Практикум устного общения» (6 часов). Факультативы представляют собой практические занятия, на которых закрепляются знания, полученные в рамках «Базо-

вого курса», и дополнительно тренируются отдельные навыки. Так, на занятиях по «Нормативной грамматике» закрепляются знания по грамматике и формируются навыки перевода. «Практикум устного общения» направлен на развитие навыков аудирования и говорения.

«Базовый курс корейского языка» и 2Практикум устного общения на корейском языке» делятся с 1 по 4 модули, «Нормативная грамматика» – с 1 по 3 модули. Предполагается, что при недельной нагрузке в 24 часа студенты могут сформировать основные навыки владения корейским языком в течение первых трех модулей. Поэтому в 4 модуле «Нормативная грамматика» заканчивается, и весь материал последнего модуля направлен на закрепление и систематизацию полученных ранее знаний.

Важно отметить, что для синхронизации курсов и более эффективного усвоения учебного материала студентами, все дисциплины на одном курсе выстраиваются по тематическому принципу. Иными словами, в течение определенного количества учебных часов в рамках всех трех дисциплин изучается одна тема, объединенная общим набором грамматических и лексических единиц. При этом в рамках «Базового курса» студенты осваивают основные грамматические конструкции, лексику по данной теме и отрабатывают навыки чтения, письма, а также аудирования и говорения. Однако аудирование и говорение на занятиях по «Базовому курсу» даются в минимальном объеме, так как для отработки данных навыков есть отдельный курс – «Практикум устного общения», все занятия которого направлены исключительно на устное общение. В то же время на занятиях по «Нормативной грамматике» дается большое количество разного рода упражнений на отработку грамматических конструкций, изученных в рамках «Базового курса». Навыки перевода с русского языка на ко-

рейский и обратно также закладываются на занятиях по «Нормативной грамматике».

Подобное распределение материала и учебных задач между разными дисциплинами в рамках одной темы позволяет, с одной стороны, сократить время, отводимое на выполнение домашнего задания, так как отработка материала происходит во время занятий, с другой стороны, благодаря концентрированной подаче одного и того же грамматического и лексического материала, но в разных формах, в течение определенного времени на всех языковых занятиях, даёт возможность студентам усвоить данный материал максимально эффективно.

По итогам первого года обучения студенты способны говорить на бытовые темы, читать и переводить адаптированные художественные тексты, а также сдать национальный экзамен по определению уровня владения корейским языком на 2 степень из 6 возможных (능력시험 2 급).

Распределение дисциплин на втором курсе изменяется в пользу «Практического курса перевода». Второй год обучения условно делится на два этапа. Первый этап (1 и 2 модули) – углубление базовых знаний в языке, второй этап (3 – 4 модули) – развитие навыков последовательного устного и письменного перевода, на основе полученных знаний за предыдущие полтора года обучения.

В первом и втором модулях основное количество часов отведено таким дисциплинам, как «Базовый курс корейского языка», который является обязательным и аудиторная нагрузка составляет 10 часов в неделю, а также факультативу «Разговорный корейский язык: практикум устного перевода и аудирования: этап 1», рассчитанного на 6 часов в неделю. Одновременно вводится факультатив «Практический курс перевода с корейского языка» – 4 часа в неделю, главная задача которого заключается в необходимости познакомить студентов с основными этапами пе-

ревода: предпереводческий анализ текста, изложение полученного перевода на русский язык с сохранением всех норм родного языка. На данном этапе также отмечается корреляция материала, преподаваемого в рамках «Базового курса» и «Курса разговорного языка». В рамках «Базового курса» продолжается развитие основных навыков чтения, письма, говорения и аудирования, дается грамматический и лексический минимум по заданной теме. Одновременно «Курс разговорного языка» направлен на формирование навыков устного общения, развитие навыков аудирования, закрепление полученных знаний по грамматике и лексике.

В третьем и четвертом модулях второго курса обязательной дисциплиной является «Общественно-политический перевод» (8 часов в неделю), в рамках которой формируются переводческие компетенции: языковая, коммуникативная, текстообразующая, профессиональная [1, с. 328]. Основная задача данного курса – научить студентов выполнять грамотный последовательный письменный и устный перевод с корейского языка на русский и обратно.

Грамматика и лексика, а также основы письма изучаются уже в меньшем объеме в рамках факультативных дисциплин «Практический курс корейского языка: грамматический аспект (4 часа в неделю) и «Разговорный корейский язык: практикум устного перевода и аудирования: этап 2» (4 часа в неделю), тематика данных курсов синхронизируется с целью углубленного изучения грамматических и лексических единиц.

По окончании второго курса студенты могут говорить не только на бытовые темы, но и вести беседы о современном состоянии образования, спорта, а также переводить последовательно небольшие новостные тексты, связанные с изученной тематикой. Предполагается, что студенты могут сдать национальный экзамен по определе-

нию уровня владения корейским языком на 3 уровень из 6 возможных (능력시험 3 급).

На третьем курсе в первом и втором модулях обязательной дисциплиной является «Продвинутый курс корейского языка: этап 1», факультативно преподается «Общественно-политический перевод» (10 часов в неделю), а также вводится факультатив «Классический корейский язык» (2 часа в неделю), основной целью которого является формирование навыков и умений чтения классической литературы на корейском языке. В третьем модуле продолжается детальное изучение грамматики продвинутого уровня в рамках обязательной дисциплины «Продвинутый курс корейского языка: этап 2», а также закрепляются теоретические знания классического корейского языка в рамках курса «Практикум чтения на классическом корейском языке» (4 часа в неделю). В четвертом модуле после завершения изучения дисциплин, связанных с чтением на классическом языке, начинается изучение и выработка навыков необходимых для ведения деловой переписки и вводится обязательная дисциплина «Корейский язык для делового общения» (6 часов в неделю). Кроме того, в 3 и 4 модулях продолжается обучение переводу в курсе «Общественно-политический перевод» (8 часов в неделю).

По окончании третьего курса студенты должны уметь активно использовать в устной и письменной речи грамматические конструкции продвинутого уровня, разговаривать на различные общественно-политические темы, выполнять письменный и устный перевод новостных текстов, а также уметь читать и переводить тексты на классическом корейском языке. Предполагается, что студенты могут сдать национальный экзамен по определению уровня владения корейским языком на 4 степень из 6 возможных (능력시험 4 급).

Четвертый год обучения является завершающим этапом изучения корейского языка. Обучение языковым дисциплинам ведется только в течение первых трех модулей. Обязательной дисциплиной, рассчитанной на 1 и 2 модули, является «Современный корейский язык: чтение по специальности» (4 часа в неделю), где студентам предлагается чтение и перевод текстов, подобранных согласно выбранной ими учебной траектории, параллельно продолжается обучение общественно-политическому переводу (4 часа в неделю). В третьем модуле на смену данным дисциплинам вводятся факультативы «Корейский язык для делового общения» (2 часа в неделю), «Разговорный корейский язык: практикум устного перевода и выступления» (4 часа в неделю). Основная задача обучения заключается в формировании навыков устного синхронного перевода, а также навыков и умений подготовки докладов для выступлений на конференциях. По окончании четвертого курса студенты должны уметь осуществлять синхронный перевод по заранее предложенной теме, а также последовательно переводить новостные тексты в реальном времени.

Для эффективного обучения и формирования у обучающихся указанных выше навыков, умений и компетенций необходимо придерживаться системы поэтапного усложнения подачи материала (в терминологии Я.И. Рецкер – «концентрический метод»), что подразумевает усложнение не только практического материала, но и такую расстановку теоретических дисциплин в процессе обучения, которая способствовала бы более глубокому пониманию языковой структуры и механизмов перевода [2]. Корреляция содержания дисциплин должна быть направлена на формирование комплексной системы обучения.

Аспектизация дисциплин имеет, прежде всего, преимущество в детальном изучении отдельно взятых языковых уровней: грамматики, фонетики, лексики, перевода

(устного, письменного, последовательного, синхронного). Кроме того, позволяет в рамках определенного аспекта изучить набор специальных лексических, грамматических единиц, глагольных и именных словосочетаний, что, в свою очередь, дает возможность расширить и углубить профессиональные и экстралингвистические знания студентов, сформировать навыки и умения владения языком в разных областях.

Однако необходимо учитывать и тот факт, что аспектизация языковых дисциплин должна быть четко определена и подход к ее формированию тщательно продуман. Чрезмерное дробление языковых дисциплин может привести к расхождению границ комплексного подхода к языку, поэтому при разработке аспектов необходимо придерживаться строгой корреляции дисциплин во избежание размывания границ набора грамматических, лексических единиц на отдельном этапе изучения языка.

Аспектное обучение также требует разработки комплекса учебных пособий, содержащих лексический и грамматический минимум, необходимый для определенного этапа изучения языка. Тематика данных учебных пособий должна выстраиваться в виде комплексной взаимодополняемой системы. В настоящее время назрела необходимость создания комплекса учебных пособий по «Базовому курсу корейского языка» и «Общественно-политическому переводу», которые бы имели аспектное деление, но выстраивались в одном тематическом плане, наполнялись определенным общим набором грамматических форм и лексических единиц.

Комплексный подход в условиях аспектного обучения способствует систематизации знаний, формированию умений не только вовремя определять те или иные языковые единицы, но и умело использовать их в спонтанной речи, грамотно строить предложения и излагать свои мыс-

ли на корейском языке. Для российского корееведения такой метод является новаторским, и действительные результаты будут определены еще спустя несколько лет. Однако некоторые практические результаты демонстрирует положительную динамику, и показывают правомерность выдвинутой теории о необходимости аспектного изучения языка.

Литература

- 1) Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. М. : ЭТС, 2002. 424 с.
- 2) Рецкер Я. И. Основные этапы подготовки переводчика // Тетради переводчика. 1967. № 4. С. 63 – 76.
- 3) Тер-Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_01.php (дата обращения 07.07.2013).

Бессонова Е. Ю.,
к.ф.н., доцент, ИСАА МГУ, г. Москва
elenaolesya@gmail.com

РОЛЬ ИЕРОГЛИФИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация:** Статья основывается на опыте преподавания письменности (японский язык) в сфере высшего профессионального образования. Рассматриваемые аспекты: введение основ письменности на начальном этапе обучения, проблема системного расширения запаса иероглифов, роль иероглифики в процессе приобретения навыков чтения, в процессе изучения грамматики.*

Стремительность современной жизни требует от человека оптимального распределения времени и возможностей. Во всех сферах жизни большое значение стало уделяться задачам оптимизации, в частности в процессе обучения иностранным языкам оптимизация учебного процесса действительно актуальная задача. Студенты мотивированы на получение максимального объема знаний в отведенные образовательным процессом сроки. В оптимизации изучения японского языка большая роль отводится иероглифике. В статье рассматривается роль иероглифики в процессе обучения японскому языку в профильных высших учебных заведениях.

Количество изучаемых иероглифических знаков

Учебными программами вузов определяется количество иероглифических знаков, предназначенных для изучения на протяжении всех годов обучения. Например, в рамках программы японского языка в ИСАА МГУ ставится задача освоения 2000 иероглифов [6]. Изучение такого количества иероглифов возможно только в результате планомерного и системного введения иероглифики. В решении поставленной программой задачи большая роль принадлежит процессам оптимизации обучения, разработке методов освоения и закрепления навыков написания и чтения иероглифов.

В самом начале обучения вводится понятие иероглифических списков, и в первую очередь обновленного иероглифического минимума *кайтэй дзё:ё:кандзихё:* 改定常用漢字, принятого японским кабинетом министров в 2010 году. Этот список состоит из 2136 знаков (4388 чтений иероглифов, из которых 2352 онных чтений, 2036 кунных чтений.). Уже на начальном этапе целесообразно предоставить данную информацию студентам, подчеркнув, что освоение большого объема иероглифики в течение четырех лет возможно лишь при системном подходе.

Еще одним стандартным иероглифическим списком является «Список школьных иероглифов» *Гакунэнбэцу кандзи хайто:хё:* 学年別漢字配当表, в который входит 1006 иероглифов, изучаемых в обязательном порядке с первого по шестой год обучения в начальной японской школе (опубликован в 1989 г., повсеместно используется с 1992 г.). Иероглифы, представленные в этом списке принято называть учебными или общеобразовательными *кё:ику кандзи* 教育漢字, считается, что это наиболее востребованные в повседневной японской жизни иероглифические знаки. Однако, так как список был принят более 20 лет назад, некоторые из часто используемых в современной жизни иероглифы в него не вошли, с другой стороны, в

списке есть иероглифы, которые сейчас встречаются очень редко.

Сколько иероглифов необходимо знать для выполнения той или иной учебной задачи определяется программами обучения и задачами учебного процесса. Для чтений учебных текстов ставится задача освоения иероглифики в объеме текущего учебного материала. Проблема возникает при работе с аутентичным языковым материалом, особенно при чтении газетных текстов, задания по которым входят в программу обучения. В Японии принят газетный иероглифический минимум *симбун дзё:е:кандзихё:* 新聞常用漢, в состав которого входят 2134 иероглифа (последнее обновление – 2010 год), однако по исследованиям Государственного института родного языка *Кокурицу кокуго кэнкю:дзё* 国立国語研究所 знание 1000 наиболее используемых иероглифов может обеспечить узнавания в газетном тексте 94% иероглифов [8].

Многими преподавателями отмечается, что оптимальным при чтении газеты является владение более 1200 иероглифами, для чтения текстов по специальности необходимо знать 1500 иероглифических знаков. При таком уровне знаний можно предлагать студентам тексты различной тематики с уверенностью, что затрачиваемое на выполнение задания время будет соразмерным поставленным задачам. Недостаточное знание иероглифов на любом этапе (учебного текста, газеты, текста по специальности) затрудняет чтение, замедляя весь познавательный процесс. Время, затрачиваемое на поиск в словарях неизученных ранее иероглифов, снижает эффективность в получении навыков чтения, перевода, закрепления словарного состава и т.п. На всех этапах обучения важной задачей преподавателя является подбор текстов, соответствующих уровню полученных студентами навыков и знаний. Предлагая учебный или аутентичный языковой материал, преподава-

тель исходит из того, какой объем иероглифов и даже какие именно иероглифы были изучены студентами.

Интенсивный курс японского языка основывается на системном введении иероглифики, когда из урока в урок вводятся новые иероглифы. Одним из примеров учебного материала, в котором системно вводится иероглифика, и каждый новый урок базируется на изученной иероглифике, является учебник Нечаевой Л.Т. «Японский язык для начинающих», часть I, часть II [4]. Объем иероглифики, представленной в учебнике, составляет 590 знаков (в первой части – 230 иероглифов, во второй части – 360 иероглифов). Под редакцией Л.Т.Нечаевой также вышел учебник «Японский язык для продолжающих» [1], где сохранен принцип последовательного ввода иероглифов. В первой части учебника вводится 350 иероглифов, во второй части 290 иероглифов, ни один из вводимых иероглифов не повторяется. Всего учебник для продолжающих содержит 640 иероглифов. Оба учебника (для начинающих и для продолжающих) дают возможность последовательно изучить 1230 иероглифов, которые практически полностью совпадают со списком наиболее используемых иероглифов.

Введение основ иероглифической письменности на начальном этапе

Изучение каждого иероглифа проходит по одной схеме. Одним из эффективных методов в процессе первичного изучения иероглифов является ведение иероглифической тетради. Этот метод применяли многие поколения преподавателей. Для каждого иероглифа студенты заполняют таблицу в соответствии с нижеприведенными разделами.

№	иероглиф	порядок черт	чтение	перевод	примечания	ключ
---	----------	--------------	--------	---------	------------	------

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

16.	富	フ	フ	富貴豊福 1) ресурс богатство	富士山 富田	ふじさん 山 富田 とみ = Tomita (トミタ)	→ 40
	富	富	富				
	富	富	富				
	富	富	富				
	富	富	富				

Фото 1. Пример заполнения таблицы.

После заполнения тетрадей студенты прописывают иероглифы, цель – запомнить начертание, чтение, значение. Оптимальным является возможность изучать каждый иероглиф по освоенной на начальном этапе схеме. Такая задача видится вполне выполнимой.

Формирование почерка

На начальном этапе обучения иероглифике одной из важных задач является задача формирования почерка у студентов. Цель преподавателя научить студентов правильно и быстро писать знаки. В методику входит:

1) начертание иероглифов в соответствии с установленным порядком черт (понятие 書き順),

2) начертание иероглифов в разграфленных тетрадях либо в специальных тетрадях, предназначенных для иероглифического письма, когда четкое наличие границ клетки помогает в процессе освоения иероглифических знаков, формирует умение сбалансированного начертания иероглифа внутри квадрата (понятие 原稿用紙/マス目入り),

3) вертикальное написание иероглифов: иероглифические знаки первоначально создавались для вертикального начертания, что повлияло на выработанный порядок черт (понятие 縦書き).

При выполнении домашних заданий важную роль играет последовательность:

1) записывание иероглифа в иероглифическую тетрадь с обязательным прописыванием порядка черт,

2) прописывание иероглифических знаков в прописях или тетрадах,

3) контроль за выполнением заданий со стороны преподавателя.

Порядок черт студенты осваивают на основании дополнительных учебных материалов: на первом курсе используют компьютерную программу к учебному пособию Лихолетовой О.Р. «Иероглифические прописи к учебнику Л.Т.Нечаевой «Японский язык для начинающих». Учебное пособие по обучению японской письменности» [2], далее сайт 漢字の正しい書き順(筆順) <http://kakijun.jp> или другие материалы, где представлен порядок черт иероглифов, например, словарь 例解新国語辞典 [9], справочное издание 新しい常用漢字の書き表し方 [10].

Обычно почерк формируется уже к середине учебного года, читать написанные студентами знаки легко, распознавание не вызывает затруднений. Отмечается, что у студентов первого курса почерк устанавливается без специального обучения каллиграфии, только благодаря соблюдению правил начертания и порядка выполнения заданий.



Фото 2. Прописывание новых иероглифов в специально разграфленных тетрадах.

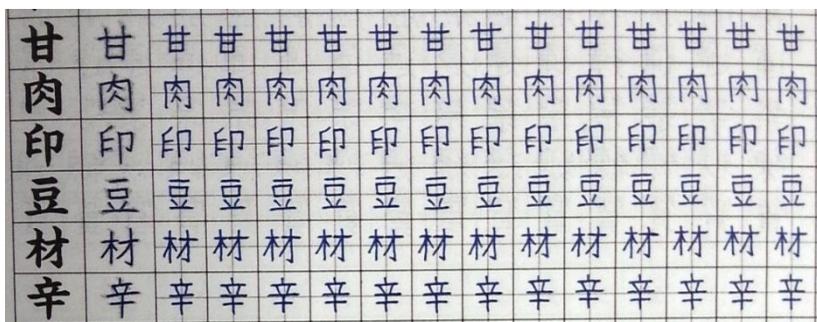


Фото 3. Прописывание иероглифов в иероглифических прописях [2]

Систематизация иероглифов

Любой вид систематизации направлен в первую очередь на задачу максимально глубокого и одновременно быстрого заучивания иероглифики. В процессе изучения новых иероглифов важным навыком становится узнавание

ключей, составных элементов, фонетиков, что позволяет существенно облегчить задачу освоения иероглифов, особенно в ситуации, когда студенты изучают большое количество знаков в относительно короткие сроки. В процессе оптимизации изучения иероглифов важная роль отводится структурному анализу, то есть аналитико-синтетическому подходу к иероглифическому знаку, а именно «образованию у учащихся навыка осознанного разложения иероглифического знака на составные части и их анализа с точки зрения написания, чтения и смысловой нагрузки» [7].

Наличие навыка структурного анализа позволяет студентам применять полученные ранее знания при работе с новыми иероглифами. После накопления базовых знаний освоение последующего материала проходит быстрее и легче. В Приложении к каждой части учебника «Японский язык для начинающих» [4] размещена сводная таблица иероглифов, которая наглядно представляет систематизацию иероглифов по ключам. Уже в ходе вводных занятий преподаватель обращает внимание студентов на наличие данной таблицы в учебнике. Также студентам показывают список всех ключей, который обычно размещен на форзаце иероглифического словаря, вводится понятие «сильных ключей». Например, такие списки представлены на форзаце «Иероглифического словаря-ключа» Б.В.Никольского [5]. Запоминание номера ключа является обязательным для студентов первого года обучения. В дальнейшем требуется знание «сильных ключей», при этом навык выделения в иероглифе ключевого элемента актуален на протяжении всех годов обучения.

Работа в группе

Практические занятия предполагают работу в группе на основе системы упражнений, которые наиболее эффективны для занятий в аудитории. В ходе работы в груп-

пе вырабатываются и закрепляются навыки иероглифического письма, прочтения иероглифов в составе слов, быстрого чтения.

Владение иероглификой востребовано на аудиторных занятиях при выполнении грамматических упражнений, при чтении текстов. Необходимо отметить, что иероглифика не является выделенным аспектом, что оптимизирует усвоение иероглифики, так как после заучивания иероглифов и выполнения иероглифических упражнений студенты читают текст, лексика которого включает вновь изученные иероглифы. Грамматические упражнения обычно содержат новые иероглифы, что с одной стороны, закрепляет знание выученных знаков, с другой – хорошее знание новых иероглифов позволяет читать предложения, концентрируя внимание именно на грамматических конструкциях, не тратя время на поиск лексики или иероглифов в словаре.

Работа в аудитории в основном базируется на упражнениях учебника Л.Т.Нечаевой «Японский язык для начинающих» [4]. Набор упражнений, предлагаемый автором учебника, закрепляет все необходимые навыки, имеющие отношение к иероглифике. Объем предложенных в учебнике упражнений оптимален, занимает одну треть времени, выделяемого на изучение всего материала урока.

Студенты достаточно быстро осваивают методику изучения иероглифов и порядок выполнения заданий. Из урока в урок освоение одного и того же объема иероглифики начинает занимать все меньше времени. К концу первого курса высвобождается аудиторное время, которое можно использовать для повторения или изучения дополнительных учебных материалов. Соблюдение данной методики, системность и последовательность введения иероглифики в течение обучения в вузе, может предоставить студентам возможность овладеть очень большим количе-

ством иероглифов, при этом временные затраты будут минимальными.

Выполнение заданий на доске

Выполнение упражнений на доске, в первую очередь, направлено не на контроль изученного, а на выработку навыка использования иероглифики. Такая форма работы возможна только при правильном и красивом начертании иероглифов, чтение которых не будет вызывать затруднений. При этом написанное на доске становится хорошим дополнительным учебным материалом, на основании которого можно тренировать навыки распознавания лексики на слух и навыки быстрочтения. После того, как студенты привыкают к такой форме работы, начертание иероглифов на доске по времени практически не отличается от времени написания иероглифов в тетради остальными членами группы.

Представим основные виды работы на доске.

1) Студент (или двое студентов, если позволяют возможности доски) записывает под диктовку иероглифы данного урока.



Фото 4. Написание на доске иероглифов урока 23 учебника «Японский язык для начинающих» [4].

В работе участвует вся группа, каждый из студентов диктует иероглифы, вспоминая знаки из поурочного списка иероглифов, не глядя при этом в учебник, одновременно все студенты записывают иероглифы в своих рабочих тетрадях.

Дальнейшая форма работы: нахождение на доске иероглифов, цель работы – устный разбор написанного на доске иероглифа, тренировка навыка быстрочтения. В работе участвуют все присутствующие в аудитории, предлагая для нахождения иероглифа в зависимости от задания либо кунное, либо онное, либо значение иероглифа и т.п.

2) Задание на онное чтение иероглифа. На доске под диктовку один из студентов записывает ряды иероглифов с одинаковыми онными чтениями. После написания, дается задание на нахождение иероглифа на доске (с последующим стиранием), что важно как для повторения иероглифов, так и для тренировки быстрочтения. Иероглифы диктуют студенты, называя кунные чтения, если такого чтения у иероглифа нет, можно назвать слово, в состав которого иероглиф входит.



Фото 5. Выполнение задания по написанию иероглифов, имеющих одинаковые онные чтения.

Акцентирование внимание студентов на иероглифы с одинаковыми чтениями имеет большое значение для облегчения запоминания чтения иероглифа.

3) Диктант на слова, в состав которых входят новые иероглифы. Один студент пишет на доске, остальные по очереди диктуют ему слова на японском языке. После написания слов дается задание на нахождение слов (с последующим стиранием). К доске выходит другой учащийся, вся группа диктует слова на русском языке. Вырабатывается навык восприятия на слух новых иероглифических слов, навык их быстрого зрительного распознавания.



Фото 6. Написание на доске слов на основе урока 25 учебника «Японский язык для начинающих» [4].

Вышеперечисленные виды заданий оптимальны для выполнения группой более 5 человек. Меньший состав группы снижает эффективность работы.

Роль письменности в процессе обучения японскому языку

Студенты, изучающие японский язык, с самого начала должны представлять цель и область применения письменности во время обучения и по завершении обучения. В процессе обучения писать от руки приходится, выполняя: 1) письменные домашние задания, 2) письменные задания на доске, 3) контрольные работы. При этом объем письменных заданий на первом и последующих курсах большой: необходимо прописывать иероглифы в процессе запоминания, письменно выполнять переводные упражнения, тренируя правила грамматики и т.п. Именно письменность становится «инструментом» в освоении японского языка в целом. Для того чтобы оптимизировать процессы обучения, необходимо иметь «оптимально удобный инструмент в своем распоряжении», а именно освоить навыки иероглифической письменности. По завершении обучения писать от руки практически не приходится, однако навыки узнавания иероглифа, чтение текстов, восприятие иероглифических слов на слух будут востребованы постоянно.

Формы написания

В течение всех годов обучения иероглифы целесообразно изучать по единой схеме, то есть в первую очередь прописывать новый иероглиф от руки. Прописывая иероглиф от руки, студент безусловно тренирует навык написания иероглифа, который необходим в период обучения, и одновременно тренирует навык узнавания иероглифов. При выполнении упражнений на иероглифику вырабатывается навык чтения иероглифов в составе слова, который будет востребован не только в рамках образовательного процесса, но и после обучения и неотделим от понятия владения японским языком.

Деятельность письма всегда была востребована в жизни человека гораздо меньше, чем деятельность говорения, слушания, чтения, к тому же в современной жизни на смену написанию от руки пришли технические средства, и это нельзя оставить без внимания. На начальном этапе письменные грамматические упражнения, сочинения пишут от руки, однако на старших курсах составление тем, выполнение других заданий, связанных с написанием текстов, можно выполнять в печатном виде. Умение печатать на японском языке один из важных навыков в изучении японского языка, однако данный вид работы возможен только при накоплении базовых иероглифических знаний, так как процесс печати предполагает выбор иероглифов из предлагаемых компьютерными программами вариантов.

Исходя из вышеизложенного, необходимо отметить, что оптимизация всего процесса обучения неотделима от преподавания иероглифики. Навыки, заложенные на начальном этапе, занятия в группе, играют большую роль в овладении японским языком в целом. На средних курсах идет процесс накопления запаса иероглифики, осуществляется закрепление полученных знаний и навыков. Студенты овладевают достаточным количеством иероглифов, чтобы читать аутентичные тексты на японском языке, не тратя при этом время на поиск иероглифики в словарях, что дает возможность высвободить время на освоение большого объема языкового материала, в процессе чего закрепляются полученные навыки, пополняется словарный запас студентов.

Студенты, обучающиеся в ИСАА, становятся специалистами высокого уровня, от них требуется умение читать и анализировать аутентичные тексты по своим специальностям, владение навыками перевода и т.п., что возможно только при знании иероглифики в достаточном объеме.

Литература

- 1) Бессонова Е.Ю., Корчагина Т.И., Кудряшова А.В., Нечаева Л.Т. Учебник японского языка для продолжающих. Под редакцией Л.Т.Нечаевой. Часть I, Часть II. (учебник). – М.: Московский Лицей, 2009.
- 2) Лихолетова О.Р., Иероглифические прописи к учебнику Л.Т.Нечаевой «Японский язык для начинающих». Учебное пособие по обучению японской письменности. М.: Московский Лицей, 2011.
- 3) Неверов С.В., Общественно-языковая практика современной Японии. Московский государственный институт международных отношений. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1982.
- 4) Нечаева Л.Т., Японский язык для начинающих. Часть I, Часть II. М.: Московский Лицей, 2010.
- 5) Никольский Б.В., Иероглифический словарь-ключ. Дополнение к японско-русскому словарю. М.: Русский язык, 1988.
- 6) Программы дисциплины «Язык изучаемой страны (японский язык)», М.: ИСАА, МГУ, 2011.
- 7) Стрижак У.П., Основы теории и практики японской иероглифики. 漢字の理論と実践. Практикум. М.: Моногари, 2012.
- 8) Koichi Nishiguchi Tamaki Kono. Kanji in context - A Study System for Intermediate & Advanced Learners. Workbook Vol.1. Inter-University Center for Japanese Language Studies. Tokyo: The Japan Times, 2002.
- 9) 篠崎 晃一, 相澤 正夫. 例解新国語辞典. 東京: 三省堂, 2002.
- 10) 新しい常用漢字の書き表し方. – 東京: 角川書店, 1981.

Бессонова Е. Ю.,

к.ф.н., доцент, ИСАА МГУ, г. Москва
elenaolesya@gmail.com

НОВОСТНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** Новостные Интернет-ресурсы на японском языке – богатый и многогранный материал, который позволяет осваивать разные аспекты японского языка. В статье рассматривается проблема подбора и подачи неадаптированного языкового материала, представленного в Интернет-пространстве.*

В обучении японскому языку большую роль играет внеаудиторная подготовка. В рамках рекомендуемого языкового материала для самостоятельного освоения (аналог «домашнего чтения») могут быть предложены новости, размещаемые в Интернет-пространстве.

Особенностями новостей, представленных на сайтах, является небольшой объем отдельной новости, актуальность и разнообразие тематики, наличие ключевых слов, горизонтальное начертание текстов. Многие новости представлены не только письменным текстом, но и видеорядом.

Прежде чем рекомендовать такой языковой материал для самостоятельного просмотра студентами, преподаватель проводит большую и кропотливую подготовительную работу, определяя сайт, анализируя языковые и струк-

турные особенности текстов, подбирая новости, соответствующие языковым навыкам студентов.

Из новостных сайтов на японском языке наиболее представителен сайт крупной телерадиовещательной компании Японии NHK www3.nhk.or.jp/news (NHK Online), доступ к которому не требует ни подписки, ни регистрации.

Новостей, сопровождаемых видеорядом (動画), размещенных на сайте в онлайн режиме, можно просмотреть одновременно от 350 до 450 сюжетов (временной период - неделя).

Новости представлены по датам, один блок – одни новостные сутки, исключение составляют новости последних двух дней, которые объединены в единый блок «новости за последние два дня» (最新 2 日間), этот блок постоянно дополняется новыми сюжетами.

Таблица 1. _Новостная онлайн-неделя 2-8 апреля 2013 года. www3.nhk.or.jp/news (NHK Online)

<i>Дата</i>	<i>День недели</i>	<i>Число видеосюжетов</i>	<i>Количество листов в каждом блоке</i>
2 апреля 2013 г.	вторник	66	5
3 апреля 2013 г.	среда	67	5
4 апреля 2013 г.	четверг	79	6

5 апреля 2013 г.	пятница	73	5
6 апреля 2013 г.	суббота	51	4
		итого 336	
«новости за последние два дня» (最新 2 日間)			
7 апреля 2013 г.	воскресенье	52	4
8 апреля 2013 г.	понедельник	86	6
		итого 138*	
общее число видеосюжетов за неделю 474			
* Подсчет числа видеосюжетов производился после перевода новостей из блока «новости за последние два дня» в блок соответствующей датировки.			

Новости отражены в следующих тематических группах: общество (社会), международные новости (国際), политика (政治), экономика (経済), наука, медицина (科学・医療), культура, развлечения (文化・エンタメ). Кроме новостей, сопровождаемых видеорядом, на сайте помещены новости, представленные только текстом. Обновление новостей происходит круглосуточно.

Таблица 2. Временные рамки. www3.nhk.or.jp/news (NHK Online)

7 апреля 2013 года, воскресенье (4 листа – 52 новости) <i>временные рамки – 00:11-22:43</i>
--

<i>1 лист</i>	<i>2 лист</i>	<i>3 лист</i>	<i>4 лист</i>
23:43 政治	18:09 社会 17:42	13:19 国際 13:19 国際	04:39 政治
22:55 社会	文化・エンタメ	12:31 政治 12:31 政治	01:46 社会
22:38 政治	17:42 国際 16:48 国際	09:34 社会 09:34 国際	01:46 社会
22:38 社会	16:48 科学・医療 16:48 政治	06:52 国際 06:52	01:37 社会
22:20 国際	15:24 社会 15:24 経済	科学・医療 05:51 政治	00:56 社会
21:48 社会	15:11 国際 15:11 社会	05:51 国際 05:51 社会	00:48 社会
20:28 政治	15:11 社会 14:25 政治	05:51 社会 05:51 社会	00:11 社会
20:23 社会	14:25 文化・エンタメ	05:01 社会 04:39 国際	
19:51 経済	14:12 政治 13:19 社会	04:39 政治	
19:38 社会			
19:38 国際			
19:38 政治			
19:38 国際			
19:38 社会			
18:08			

社会			
----	--	--	--

Значимые новости передаются не одним, а сразу несколькими сюжетами, что также представляет большую ценность с точки зрения самостоятельного освоения языкового материала студентами.

Таблица 3. Новостные сюжеты, объединенные общей темой (成人式). www3.nhk.or.jp/news (NHK Online)

<i>Дата</i>	<i>Название новости*</i>
1月14日6時55分	新成人約6割“進路に不安”
1月14日12時25分	ディズニーランドで成人式
1月14日13時1分	雪の中ブーツ履いて成人式
1月14日17時42分	新成人 寒中水泳で決意新たに
*В таблице перечислены заголовки только тех новостей, которые были представлены не только текстом, но и видеорядом.	

Общими характеристиками языкового материала, представленного на рассматриваемом Интернет-ресурсе, являются наглядность, актуальность, своевременность, многообразие, системность. Данные характеристики позволяют преподавателю разнообразить процесс обучения за счет соотнесения изучаемого учебного материала с аутентичным языковым материалом актуальной тематики, а студентам вырабатывать навыки, связанные с прочтением и аудированием Интернет-новостей. В ходе работы с текстами новостей студенты закрепляют и значительно пополняют лексический запас.

Сайт в Интернете позволяет размещать текст, звук, графику, видеоряд. С точки зрения учебных задач интерес представляет новостной ресурс, который состоит не только из письменного текста, но сочетает в себе текстовую, звуковую и визуальную составляющие. При этом часто на изображение накладывается текстовая поддержка, например, субтитры или акцентирующие внимание на определенной информации «текстовые обобщения». Хотя основной задачей прочтения Интернет-новостей, которая соотносится с задачей «домашнего чтения», является самостоятельное освоение в первую очередь письменного текста, обычно рекомендуемым языковым материалом становятся новости, представленные не только письменным текстом, но и видеорядом, что облегчает понимание содержания новости, а также развивает не только навыки чтения, но и аудирования.

Объединяющими языковыми элементами письменной и устной составляющей новости становятся ключевые слова. Во всех новостях, которые анализировались в процессе подготовки данной статьи, объем текста письменного и устного не совпадал. Письменный текст является самостоятельной структурой, а не графической записью устной версии той же новости, хотя некоторые словосочетания и предложения идентичны. Объем и языковая составляющая текста новостей в их письменной и устной форме различаются, причем степень расхождения зависят от содержания новости. Чем значимее новость, тем длиннее видеоряд, и тем ближе соотносятся устная и письменная версии новости, но обе версии никогда не совпадают полностью.

Студенты, изучающие японский язык, являются пользователями сайтов Интернет-новостей, поэтому одной из целей языкового анализа новостного Интернет-ресурса, является разработка рекомендаций по наиболее эффектив-

ному ознакомлению с новостью. В этой связи рассмотрим письменный текст онлайн-новости. Графически текст новости представлен в горизонтальном начертании, новость не является гипертекстом. Структурная организация письменного текста новости (заголовок, дата, время новости, обобщающее предложение, основной текст новости) легка для визуального восприятия.

Одной из структурных особенностей письменных текстов является наличие обобщающего предложения, которое передает основное содержание новости. Обобщающее предложение следует за заголовком, датой/временем новости и предшествует основному тексту. Как правило, данные предложения бывают слишком длинными и информационно перегруженными, что ведет к трудности прочтения и понимания содержания. Для облегчения восприятия информации, передаваемой в обобщающем предложении, используется пунктуация, а именно запятая, которая делит предложение на логически завершённые сегменты. В обобщающем предложении объединены все ключевые слова, которые встречаются в основном тексте новости. Неоднократное повторение ключевых слов помогает студентам лучше усвоить содержание новости, быстрее запомнить новые слова. В отличие от заголовка, который выделен более крупным жирным шрифтом, шрифт обобщающего предложения такой же, как и весь текст сообщения, поэтому для облегчения восприятия обобщающее предложение отделяется от текста дополнительным межстрочным интервалом. Основной текст разделен в среднем на 5-6 абзацев, в каждом абзаце по 2-3 строки. В тексте новости применяются формы нейтральной вежливости (формы *масу*, *дэсу*), срединные формы глаголов в форме 2-ой основы глагола, предикативные прилагательные – в форме *на ку*. Однако иногда бывают и исключения, например: в одной и той же новости используются характерные для

письменной речи срединные формы 2-ой основы и характерные для разговорной речи форма на *ттэ* или в срединной позиции использованы формы на *масу* (*ни ёримасу то*). Основной текст новости состоит из синтаксически завершенных предложений, а заголовок новости представляет собой словосочетания или незавершенное предложение.

Характерной особенностью текстов новостей является передача прямой речи конструкцией *ва «...» то ханаситэимасита*. Приводимые в кавычках высказывания передаются завершенными предложениями в формах нейтральной вежливости (на *масу*, *дэсу*). В коротких и воспроизводимых без указания авторства текстах новостей иногда заметен индивидуальный стиль человека, который данную новость написал (лексика, повторяющиеся устойчивые грамматические конструкции). В целом письменный текст новости приближен к книжной (письменной) речи, но одновременно допускает элементы разговорной речи.

Обобщая вышеизложенное, можно перечислить следующие основные характеристики текстов онлайн-новостей: текст легко воспринимать зрительно (горизонтальное написание, объем, структура, разделение на абзацы, отсутствие гиперссылок), наличие ключевых слов (повторяемость ключевых слов в заголовке, обобщающем предложении, основном тексте), стилистическая унификация текста (стиль *дэсу/масу*).

Преподаватель подбирает новостные сообщения индивидуально для каждого студента или предоставляет студентам возможность самостоятельного выбора. В рамках аудиторных занятий проводится предварительное обсуждение (подготовительный или «предтекстовый» этап), в ходе которого внимание акцентируется на лексике, близкой к интересующей тематике. В качестве завершающего или «послетекстового» этапа одной из форм работы может стать устный перевод новостей аналогичного содержания с

русского на японский язык. Разнообразие сюжетной тематики позволяет рекомендовать самостоятельный просмотр новостных сюжетов студентам не только старших курсов, но и студентам второго года обучения, то есть можно утверждать, что выборочное освоение языкового материала новостных-сайтов доступно студентам, завершившим начальный этап обучения.

Необходимо подчеркнуть, что онлайн-новости не являются учебным пособием, а представляют аутентичный языковой материал, прочтение которого представляет собой внеаудиторную работу студентов. Читая онлайн-новости, студенты соприкасаются с аутентичным языковым материалом, актуальным в рамках событий определенного временного отрезка. После прочтения новости (с дальнейшим закреплением лексики и кратким обсуждением новости во время аудиторных занятий), студенты переходят к следующей новости, тем самым периодически (каждую неделю или даже изо дня в день) получая новые знания не только связанные с языком, но и с актуальными событиями. Такая динамичность отражает потребности современной жизни и современного общества, когда люди ежедневно попадают в стремительный поток информации, с которым часто бывает трудно справиться.

Формы работы с новостным языковым материалом могут быть разными. 1) Выбор преподавателем единого новостного сюжета для всех студентов группы (предлагается ссылка на новость, студенты самостоятельно читают новость). «Послетекстовая» форма работы: вопросы-ответы, цепочки ключевых слов и т.п. 2) Самостоятельный выбор новости студентами, пересказ новости во время аудиторных занятий. 3) Форма работы «Одна неделя – одна новость»: студенты еженедельно читают по одной новости, записывая ключевые слова и конспектируя содержание, общее обсуждение проделанной работы проводится в

конце семестра. 4) Самостоятельный выбор студентами новости на предложенную тему. На «послетекстовом» этапе во время аудиторных занятий проводится дискуссия (в форме «круглого стола»). 5) Выбор новости, содержащую определенную лексику, составление цепочек слов, использование лексики в составе предложений.

Работа над текстом новости учитывает, что внеаудиторная работа студентов может быть дополнена работой в составе группы на аудиторном занятии, но всегда основной акцент делается на самостоятельную работу.

Некоторые онлайн-новости бывают дополнены списком ссылок на аналогичный материал, представленный на сайте. После прочтения текста основной новости, студенты могут просмотреть другие тексты сходного содержания, вырабатывая навыки, связанные с узнаванием и применением ключевых слов.

Некоторые новости, помещенные на сайте видеосюжетов NHK одновременно могут быть представлены в разделе NEWS WEB EASY (<http://www3.nhk.or.jp/news/easy>). Данный раздел был разработан для учеников японской младшей и средней школы, а также живущих в Японии иностранцев. Тексты легкие, ключевые слова представляют собой гиперссылки на толковый словарь 例解小学国語辞典 [3].

Присутствует функция выделения цветом географических названий, имен и фамилий, названий компаний и т.п. Предложения короткие, минимальное использование канго. Новости сопровождаются звуковой поддержкой (диктор полностью читает письменный текст, при этом темп речи – медленный). Чтение таких текстов новостей не представляет трудности для студентов второго курса, хотя в визуальном плане труднее воспринимается, чем текст основной новости: наличие гиперссылок, цветовых эффектов,

а также подписанная фуригана мешают целостному восприятию текста.

Новости раздела «News web easy» скорее соответствуют понятию «учебный материал», чем понятию аутентичного материала для домашнего чтения. Рекомендуется рассматривать такие новости в качестве подготовительного «предтекстового» этапа перед чтением основного варианта новости.

Новостные Интернет-ресурсы на японском языке – богатый и многогранный материал, который позволяет осваивать разные аспекты японского языка. Подбор неадаптированного языкового материала, представленного в Интернет-пространстве, с целью предоставления студентам возможности самостоятельного чтения новостей во внеаудиторное время, является актуальной задачей, направленной на рациональное использование аутентичных новостных материалов. Постановка такой задачи является основанием для разработки программ, предназначенных для осуществления обучения на материале, соответствующем естественным условиям коммуникации, что способствует повышению интереса учащихся к воспринимаемому материалу. Способы подачи и подбора материала могут моделироваться преподавателем с учетом специализации и базовых знаний студентов. Новостные Интернет-материалы обладают большими потенциальными возможностями для решения не только задач «домашнего чтения», но и других учебных и образовательных задач.

Литература

1) Новостной раздел сайта японской телерадиовещательной компании NHK. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www3.nhk.or.jp/news>.

- 2) Сайт японской телерадиовещательной компании NHK, раздел адаптированных новостей. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www3.nhk.or.jp/news/easy>
- 3) 例解小学国語辞典, 第5版. 東京: 三省堂, 2011.

Богоявленская Е.Д.,
доцент, ИЛ РГГУ, г. Москва,
elddb@yandex.ru

**ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС
ПЕРЕВОДА С ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ СРЕДНЕГО УРОВНЯ ОБУЧЕНИЯ**
(методика преподавания, технологии,
приемы, штампы)

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы накопления фоновых знаний с помощью спецкурса «Лингвострановедение Японии»; изучение основ перевода газетных заголовков, а также правил перевода имен и фамилий, собственных географических названий, названий компаний, ведомств, политических партий, практических соответствий и фразеологизмов; а также знаков препинания грамматические соответствия предполагают анализ сложноподчиненных предложений с придаточными определительными, условными, уступительными, времени и пр., а глаголы направленности действия и вежливые глаголы отражают стилистические особенности при переводе с японского языка.

«Мысль формирует себя без утайки, во всей полноте; поэтому-то она легко находит и ясное для себя выражение. И синтаксис, и грамматика, и знаки препинания охотно ей повинуются»

М. Е. Салтыков Щедрин - писатель-сатирик (1826-1889)

«Точность слова является не только требованием стиля, требованием вкуса, но, прежде всего, требованием смысла», -

К. А. Федин, русский-советский писатель (1892-1977)

Что такое перевод с исходного языка (ИсЯ) на язык перевода (ЯзП)? Это, как говорят авторы Википедии, «*деятельность по интерпретации смысла текста на одном языке и созданию нового, эквивалентного текста на другом языке.* [5].

Или говоря иначе, передача смысла предложения с ИсЯ на ЯзП адекватными средствами лексики, синтаксиса, грамматики .

Вынесенные в эпиграф определения писателей различных эпох и жанров очень метко характеризуют основные принципы писательского творчества. Но и при работе переводчика с ЯЯ следует придерживаться тех же правил. Если соединить выделенные мною слова из этих эпиграфов, то получится суть главного в методике преподавания практического курса письменного перевода японского текста: а именно, добиваться выражения МЫСЛИ с помощью средств СИНТАКСИСА, ГРАММАТИКИ И ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ (Салтыков–Щедрин) и ТОЧНОСТИ СЛОВА, т.е лексики, для передачи СМЫСЛА (Федин) ИсЯ и ЯзП.

Научить этому можно с помощью разных методических и технологических приемов, которые и легли в основу предлагаемой в данной работе методики преподавания

практического курса письменного перевода японских текстов.

Японские тексты – это статьи из газет, журналов по специальности или общественно-политической тематике. Отрабатывая указанные ниже приемы, можно выработать у студента навыки переводчика, которые могут применяться ими как при переводе письменных текстов, так и при устном переводе. К требованиям этого Курса относятся:

1. Накопление фоновых знаний с помощью спецкурсов. Например, «Лингвострановедение Японии» на базе, в частности, авторского учебного пособия (*см. список литературы*). В нем представлены специальные термины и общеизвестные японские реалии на японском и русском языках по самым трудным для перевода темам.

* **Система образования Японии.** Например перевод с ЯЯ на РЯ таких словосочетаний как:

小学校 *начальная школа (а НЕ младшая школа)*、СЁ:ГАККО:

中学校 *средняя школа (неполная)*、ТЮ:ГАККО:

高校 *полная средняя школа, колледж* КО:КО:

大学 *университет, институт* ДАЙГАКУ

学院 *институт(как факультет)* ГАКУИН

* **Географическое положение и административное деление Японии:** характерный пример трудного перевода в виде иероглифического словосочетания 都道府県市町村 при чтении ТОДО:ФУКЭН СИТЁ:СОН

При этом, если перевод каждого иероглифа, входящего в эту лексическую единицу, звучит как: *столичный округ (Токио) 都, район Хоккайдо 道, округа 府 городов Киото и Осака, префектура 県, крупный город 市, городок 町, деревня 村*, то в целом это иероглифическое

сочетание переводится как *вся территория Японии: ее районы, города и поселки*

* **Национальная и народная идентичность японского населения:** разница в переводе на РЯ слов:

国民 (японский) народ, наш народ КОКУМИН

人民 народы (любой другой страны) ДЗИММИН

人口 (народо-)население ДЗИНКО:

市民数 количество жителей (города) СИМИНСУ:

* **Японская хронология и календарь Японии:** различия нового и старого стиля в календаре России, и умение перевода европейского календаря в историческую хронологию современной Японии:

西曆、западный (европейский) календарь СЭЙ-РЭКИ

旧曆で、по старому стилю (в России) КЮ:РЭКИ
ДЭ

新曆、новый стиль (современный календарь в России) СИНРЭКИ

年号 хронология (в Японии: по годам правления императоров) НЭНГО:

* **Бытовая жизнь Японии: жилище, одежда, питание.** Объяснение, в частности, ошибок в названиях и транскрипции японских блюд в многочисленных японских ресторанах Москвы и России (например, *суши и сашими* вместо правильных вариантов СУСИ и САСИМИ); трудности перевода на РЯ слова КИМОНО и способы употребления глаголов «одевания/надевания одежды» при переводе с РЯ на ЯЯ; переводы на РЯ слов ФУТОН (и *одеяло*, и *матрац*) , ТАТАМИ (*соломенная циновка*), СЁДЗИ (*раздвижные стены, перегородки*), ФУСУМА (*ширмы, перегородки*).

* **Традиционные виды спорта: сумо, дзюдо, кэндо.** Перевод и толкование данных терминов на РЯ, а также возможности и способы толкования производных от них слов. В частности,

お相撲さん *борец сумо* (японской борьбы) О-СУМО: САН

柔道 *дзюдо (борьба)* ДЗЮ:ДО:

剣道 *японское фехтование на мечах* КЭНДО:

* **Культура и театральное искусство.** Речь идет не только о театре НО, Бунраку и Кабуки, но и об искусстве ОРИГАМИ и ИКЭБАНА. Отработка навыка перевода на РЯ этих терминов, привычных даже для людей, не знающих ЯЯ. Перевод, в основном, описательный:

能楽 *классический японский театр НО* НО:ГАКУ

文楽劇 *кукольный театр Бунраку* БУНРАКУ ГЭКИ

歌舞伎座 *традиционный театр Кабуки* КАБУКИ

ДЗА

折り紙 *бумага для складывания фигурок* ОРИГА-

МИ

生け花 **(дословно) живые цветы, (описательный перевод) искусство аранжировки цветов** ИКЭБАНА

* **Некоторые исторические факты** международного и внутривосточного положения Японии. Речь идет о Конституции японского государства, и ее мирном характере, об участии Японии во второй мировой войне и о правильной терминологии при переводе понятия Тихоокеанской войны в рамках второй мировой войны и так называемой «территориальной» проблемы, о двусторонних японо-советско/-российских отношениях).

Вот примеры перевода некоторых терминов.

北方領土問題 *проблема «северных территорий»*
ХОППО:РЁ:ДО МОНДАЙ

日露戦争 *японо-русская война* (со стороны Японии) НИТИРО СЭНСО:

露日関係 *российско-японские отношения* (со стороны России) РОНИТИ КАНКЭЙ

日ソ共同宣言 *Японо-советская совместная Декларация* НИССО КЁ:ДО: СЭНГЭН

2. Изучение основ перевода газетных заголовков

«Заголовки» в японских газетах и журналах переводятся довольно трудным для восприятия студентов словом 見出し МИДАСИ. Если следовать дословному переводу иероглифов, это - «*вытащить наружу*(2) и *смотреть* (1)» (цифры указывают на порядок написания иероглифов в слове.) Для сравнения: говоря о книге, слово «*заглавие, заголовок*» переводится как 題名 ДАЙМЭЙ, в котором буквальный перевод иероглифов означает «*название темы*».

Кроме того, много трудностей при переводе газетно-журнальных заголовков кроется и в их содержании. Заголовки статей в японских газетах печатаются и по горизонтали, и по вертикали, жирным и обычным шрифтом, сокращенными иероглифическими символами, без использования грамматических окончаний и падежных показателей. Нет в них также и знаков пунктуации. Приходится всему этому обучать студентов на примере конкретных текстов и штампов перевода. Помогают в этом два японских учебных пособия для иностранных студентов 新聞で学ぶ日本語 и 新聞の経済面を読む [6,7].

3. Усвоение правил перевода имен и фамилий, собственных географических названий, названий компаний, ведомств, политических партий, практических соответствий и фразеологизмов

По этому аспекту методики имеется отдельная статья, которая раскрывает все варианты перевода с ЯЯ ука-

занных терминов [3]. Помимо перевода русскоязычных ФИО на ЯЯ с их адаптацией к восприятию японцем русского отчества (которых у японцев нет), внимание следует уделять и переводу на РЯ иностранных имен и фамилий с латинской письменности, написанных японскими знаками азбуки катакана. например:

サッチャー Thatcher ТЭТЧЕР

Камнем преткновения становятся имена и фамилии из языков, где используются иероглифы (Китая и Южной Кореи). На РЯ их перевод с ЯЯ звучит не так, как читаются эти же японские иероглифы на ЯЯ. И правила орфографии и пунктуации в написании перевода этих имен на РЯ отличаются друг от друга. Например, в китайском языке:

毛沢東(主席) Мо: Таку То: (чтение на ЯЯ)

перевод на РЯ *Мао Цзэ дун (председатель)* или *Мао Цзэдун* (прежнее и современное правописание) в корейском языке, в частности транскрипция и правописание на РЯ выглядят иначе:

金日成 (主席) Кин Хи Сэй (транскрипция с ЯЯ)

Ким Ир Сен (председатель)

(故) 金正日 (総書記) Кин Сё: Хи (транскрипция с ЯЯ) (*покойный*) *Ким Чен Ир (генеральный секретарь)*

4. Различение знаков препинания в ЯЯ

В частности, особенности японских запятых (выглядит так 、) и кавычек при прямой/косвенной речи и цитировании (выглядят кавычки так 「あ」), а также использование знаков пунктуации РЯ при наличии в японском тексте восклицательных и вопросительных частиц вместо самих восклицательных и вопросительных знаков как таковых .

か、ね、の??? よ、わ !!!

5. Соблюдение грамматических соответствий

Главное внимание в этом разделе уделяется отработке навыков переводчика при анализе сложноподчиненных предложений, в состав которых входят придаточные определительные, условные, уступительные, времени и пр. Это занимает наибольшее количество времени и доставляет максимальные трудности и «мучения» студентам. Хотя все правила грамматики изучаются ими теоретически и практически с первого года обучения ЯЯ, но студенты не всегда могут адаптировать их к конкретному связному тексту.

Частично этот аспект методики изложен автором в отдельной статье, опубликованной в сборнике выступлений на Международной конференции РГГУ в 2007 г. [1].

В отличие от существующих в российских учебниках правил интерпретации грамматики, я предлагаю серьезное внимание обращать **на многообразие форм перевода** на РЯ одного и того же правила из ЯЯ с различными формами образования и грамматических показателей. Например, мало перечислить или изучить формообразование правила уступительного наклонения. Переходя к каждой последующей форме, нужно показать **отличие в переводе** на РЯ. Ведь в РЯ существуют разные выражения, характеризующие эту функцию в нашей речи: ***хоть-хотя, даже если, несмотря на, пусть даже, так-то оно так, но...*** и пр.

6. Соблюдение стилистических особенностей при переводе с ЯЯ

Здесь главным является выработка у студента навыка различать стилистические особенности японской речи в разговоре на «ты» или «вы», вежливости в обращении к «старшим» и скромной почтительности к «младшим» с помощью специальных глаголов направленности действия

и без использования личных местоимений в ЯЯ и обязательного их восстановления при переводе на РЯ.

Эти правила я отрабатываю с помощью своего рукописного пособия «ЯЯ – в таблицах, графиках, рисунках», которое я начала собирать в 1995 г. и намерена завершить публикацией в текущем году. В качестве примеров привожу ниже титульный лист намечаемого пособия и одну из таблиц.

ИЛ РГГУ

Японский язык в таблицах, графиках, рисунках

Вспомогательные таблицы, графики, рисунки для начального курса ЯЯ.

Предназначены облегчить студентам запоминание грамматических правил, словообразовательной лексики и иероглифики.

Богоявленская Елена Давыдовна
РГГУ, доцент, преподаватель-переводчик ЯЯ

Москва 1995-2013 гг.

Таблица 13. Глаголы (служебные) в ЯЯ, выражающие направленность действия

<i>лицо</i>	<i>примеры на ЯЯ</i>	<i>перевод на РЯ</i>
От 1-го ко 2-му	本を読んであげます 本を読んでいただきますか	Я ВАМ почитаю книгу ВЫ почитаете МНЕ книгу?
От 2-го к 1-му	本を読んでもらいますか 本を読んでもくださいますか	ТЫ МНЕ почитаешь книгу? ВЫ МНЕ почитаете книгу?

От 3-го к 1-3му	本を読んでくれますか	ОН НАМ/ВАМ/ИМ почитает книгу?
-----------------	------------	-------------------------------

7. Отработка технологических приемов и штампов перевода с ЯЯ.

Как видно из изложенных мной положений, все эти методики имеют несколько этапов, каждый из которых включает простые технологические приёмы и штампы. Изучив их, и затем строго следуя выработанным навыкам и умениям, студент добивается ощутимых результатов в приобретении навыков переводчика.

Литература

- 1) Богоявленская Е.Д. Некоторые аспекты теории перевода с ЯЯ и методические рекомендации по их преподаванию на среднем уровне обучения // Материалы 1-й международной научной конференции (22-23 ноября 2007 г.), М.: РГГУ ИЛ «Восточные языки культуры», 2007, С. 264-267.
- 2) Богоявленская Е.Д. Страноведение Японии. М.: ЗАО «Япония-сегодня», 2004, 88 с.
- 3) Богоявленская Е.Д. Теория и практика перевода имен собственных в ЯЯ // Сб.: ЯЯ в ВУЗе: актуальные проблемы преподавания»: Материалы научно-методической конференции «ЯЯ и проблемы преподавания» (октябрь 2011), Вып. 6. М.: ИД «Ключ-С», 2011, С.29-40.
- 4) Богоявленская Е.Д. ЯЯ – в таблицах, графиках, рисунках (в рукописи)
- 5) Википедия: перевод. [Электронный ресурс]: режим доступа: www.wikipedia.ru

6) Reading Japanese Financial Newspapers.
新聞の経済面を読む, revised and updated edition, Association for Japanese-Language Teaching, Kodansha International, Tokyo-New York- London, 1999

7)

水谷修・水谷信子、新聞で学ぶ日本語、読んで話す現代の日本, Mizutani Osamu, Mizutani Nobuko, Nihongo through Newspaper Articles, Tokyo, the Japan Times, 2000

Вербицкий А.А.,
д.п.н, профессор, заведующий кафедрой МГГУ
имени М.А.Шолохова, г. Москва,
asson1@rambler.ru

ВЛИЯНИЕ КОНТЕКСТОВ НА СМЫСЛ ПЕРЕВОДА И ПРОБЛЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТНОМ ОБУЧЕНИИ

***Аннотация:** В статье рассматривается одновременное влияние трех контекстов на смысл перевода иноязычных устных и письменных текстов: лингвистического, социокультурного и внутреннего контекста переводчика. Кратко изложена сущность контекстного обучения, в котором можно моделировать ситуации такого перевода.*

Точность смыслового перевода устных или письменных текстов с одного языка на другой в процессе межкультурных коммуникаций представителей разных стран и культур всегда была актуальной проблемой. Соответственно, актуальна и проблема подготовки не только переводчиков в лингвистических вузах, но и компетентных, владеющих иностранным языком специалистов любого профиля.

На мой взгляд, на адекватность перевода одновременно влияют три основных взаимосвязанных фактора: 1) соотношение значения и смысла, обусловленное лингвистическим контекстом и ситуацией, о которой идет речь в переводимом материале; 2) учет социокультурного (наци-

онально-культурного) контекста той страны, устная или письменная речь которой подлежит переводу: менталитета, способов познания, образа мира представителями европейской, азиатской, восточной, африканской, американской или иной культуры; 3) влияние внутреннего кросскультурного контекста переводчика как представителя своей национально-культурной общности на смысл переводимой им устной или письменной речи. В каждом из этих факторов присутствует смыслообразующее влияние разного рода контекстов. Рассмотрим их несколько подробнее, приводя сначала общее определение понятия «контекст».

Контекст – это отраженная в сознании система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Соответственно, выделяются внутренний и внешний контексты. Внутренний контекст представляет собой совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; внешний – национальных, социокультурных, предметных, пространственно-временных, исторических и иных характеристик ситуации действия и поступка этого человека. Ни один механизм психического отражения на разных его уровнях – бессознательном, восприятия, памяти, мышления, ценностных ориентаций, социальной активности – не обходится без его смыслообразующего влияния [1].

В языкознании и логике контекст определяется как относительно законченный в смысловом отношении отрывок текста или речи, в котором выявляется смысл и значение входящих в него слов или предложений, как лингвистическое окружение определенной языковой единицы, “Значение знака есть знак, взятый в свете своего контекста”, писал А. Ф. Лосев [7]. Все оттенки значения данных слов, их реальный смысл возможны благодаря тому, что в

живом языке эти слова используются только в связи с разнообразным контекстом речи.

Приведу простой пример. Необходимо перевести с английского языка на русский короткое слово «set», которое встретилось в тексте или в речи выступающего. *Значения* этого слова приведены в словаре. Однако в большом англо-русском словаре значения слова «set» изложены на 6 убогих страницах! *Смысл* этого, как и многих других слов, будет разным для человека в зависимости от того, в контексте какой науки или практической деятельности людей о нем идет речь. Так, для математика «set» означает «множество», для инженера-электронщика – некое электронное устройство (TV-set – телевизор), для теннисиста – период игры, для психолога – тенденция действовать определенным образом и т.д.

Под социокультурным контекстом понимается объективно существующая национально-культурная реальность, выступающая одним из факторов формирования и последующего развития (трансформации) у носителей данного языка смыслов, фиксирующихся в языке в виде значений языковых знаков.

Очевидно, что тот или иной социокультурный контекст необходимо учитывать при переводе слов, обозначающих предметы или явления окружающей действительности и имеющих определенную национально-культурную специфику. Например, при переводе словосочетания “to drink soup” неизбежна замена английского глагола «пить» на русский глагол «есть» или «кушать». Ведь в русской кухне весьма мало распространены супы-бульоны, то, что англичане называют “clear soup”. Но и в случае с бульоном, русский человек, скорее всего, употребит глагол «есть», а не пить, да и сам бульон будет подаваться в тарелке с прилегающей к блюду ложкой (пример Е.Г. Труновой).

Посмотрим теперь на проблему перевода с психологической точки зрения. А.Н. Леонтьев писал, что значения – это то, что может быть монологически изложено в качестве устного или письменного текста. Однако психологически значения не существуют иначе как реализуя те или иные смыслы. Личностный смысл, отмечал он – это «значение для меня», оно и создает пристрастность человеческого сознания, которое у каждого человека уникально, являясь результатом всего предшествующего развития личности. Значения – это своего рода строительный материал для порождения смыслов, поскольку осознание человеком действительности может осуществляться только посредством усваиваемых им извне “готовых” значений – используемых в обществе знаний, понятий, взглядов [6].

В психологии понятие «контекст» первоначально существовало в рамках исследования текста и речи. Л.С. Выготский сформулировал «закон динамики значений», который описывает смыслопорождение как процесс обогащения слова смыслом, который оно включает из всего контекста. В подобном направлении мыслил и С.Л. Рубинштейн: в момент мышления субъективная система связей, в которые человек ставит воспринимаемый объект, не совпадает с той, в которой этот объект дан в контексте. Кроме того, С.Л. Рубинштейн различал контекстную и ситуативную речь: всякая речь, передающая смысл (абстрактное содержание, выходящее за пределы наличной ситуации), является связной, т. е. контекстной речью, ситуативная же опирается на актуальную ситуацию, используя ее в качестве контекста (Цит. по: [3]).

Уникальный образ мира (культуры), когнитивный, чувственный и поведенческий опыт человека складываются с момента его рождения под влиянием многих, разных для разных людей и народов, условий жизни: семейных, национальных, социальных, географических, демографи-

ческих, религиозных, экономических, экологических, интеллектуальных, образовательных. Все это составляет внутренний, *кросскультурный контекст* человека, который сознательно или непроизвольно накладывается на внешний контекст и обуславливает личностный смысл воспринимаемого.

Каждый человек, в том числе переводчик, является носителем того или иного кросскультурного контекста, через призму которого он воспринимает окружающий мир и всю поступающую к нему информацию. Именно поэтому, например, житель гор может не найти дорогу в степи, где для него нет привычных ориентиров, степняк остановится в растерянности перед заслоняющей горизонт горой, а городской житель с трудом будет сориентироваться и в степи, и в горах.

В исследовании моего докторанта Н.В.Жуковой показано, что внутренний (кросскультурный) контекст представляет собой интегральную многоуровневую целостность, которая складывается у человека в результате его «погружения» одновременно в пять внешних образовательных контекстов, составляющих: 1) образовательную среду семьи; 2) образовательную среду своей страны; 3) образовательную среду коммуникативной и информационной культуры; 4) собственно образовательную среду; 5) мировую образовательную среду [5]. Сюда можно еще добавить религиозную образовательную среду.

Можно констатировать, что учет внутреннего, кросскультурного контекста каждого переводчика в его "встречном" влиянии на поступающую извне информацию (внешний контекст) должен являться одним из важных принципов смыслового перевода с одного языка на другой. Без этого у переводчика могут появляться неточности и ошибки в передаче смысла иноязычного устного и письменного текста.

В связи со сказанным возникает необходимость в организации такой иноязычной подготовки будущих специалистов, которая моделировала бы реальную переводческую деятельность во всех ее разнообразных контекстах. Это возможно в рамках реализации *теории и технологий контекстного обучения*, развиваемых более 30 лет в одноименной научно-педагогической школе А.А. Вербицкого. Ее источниками являются: многообразный эмпирический опыт инновационного обучения, психологическая теория деятельности и смыслообразующая категория «контекст» [1, 2, 3, 7, 8].

Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук посредством новых и традиционных педагогических технологий последовательно моделируется предметное и социальное (социально-культурное) содержание предстоящей студенту профессиональной деятельности, усвоение теоретических знаний как бы наложено на канву этой деятельности [1, 2, 3, 4]. В контекстном обучении реализуется ряд взаимосвязанных педагогических принципов.

Педагогический принцип – это система исходных теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы: целях, содержании, условиях обучения, педагогических технологиях, в деятельности преподавателей и деятельности студентов, в образовательной среде в целом.

Основными принципами контекстного обучения являются:

- 1) принцип психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;

2) последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

3) проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;

4) адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;

5) ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

6) педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

7) открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий, подходов и просто из эмпирического опыта преподавателей.

8) учета индивидуально-психологических особенностей и кросскультурных (семейных, национальных, религиозных, географических и др.) контекстов каждого обучающегося.

9) принцип единства обучения и воспитания личности профессионала.

Все эти принципы составляют интегративное целое, опираются друг на друга, взаимодействуют и тем самым обеспечивают системную концептуальную рамку принятия проектных решений по переходу на компетентностно-контекстную модель организации современного образовательного процесса [1, 2, 3, 4].

В короткой статье нет возможности рассматривать каждый, из этих принципов, но два из них играют особую роль в процессе иноязычной подготовки будущего профессионала. Это принцип учета индивидуально-

психологических особенностей и кросскультурных контекстов каждого обучающегося и принцип проблемности. О первом было сказано выше. Что же касается принципа проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе по овладению иностранным языком, то его реализация знаменует собой один из признаков перехода от «сообщающих», педагогических технологий к коммуникативным, исследовательским, развивающим, игровым. Значимость этого принципа возросла вместе с введением ФГОС ВПО нового поколения и компетентностного подхода, предполагающих подготовку критически мыслящих, социально и профессионально активных специалистов, способных разрешать не только типовые задачи, но и проблемы, которых в жизни и профессиональной деятельности великое множество.

Принцип проблемности ассоциируется с проблемным обучением. Однако в силу ряда причин (необходимость представления содержания обучения в проблемном виде, отсутствие четких критериев оценки действий обучающихся и др.), оно не стало типом обучения и не получило даже локального распространения, хотя по проблемному обучению защищается немало диссертаций. По сути, от него остался принцип проблемности, который необходим в обучении, если мы хотим сделать его действительно развивающим.

Проблема и задача имеют один и тот же источник: проблемную ситуацию, то есть некоторую обстановку, характеризующуюся отсутствием, недостатком или избытком необходимой информации, вероятностным характером условий, субъективностью точек зрения участников общения, неопределенностью критериев принятия решений и т.п.

Для того, чтобы быстрее научить людей тому, что им нужно для жизни и работы, условный «образованец» в

истории образования поступил просто и по-своему мудро: 1) убрал из ситуации людей с их субъективными различиями; 2) превратил проблемную ситуацию в задачу, устранив все ее вероятностные компоненты, условия; 3) предоставил обучающемуся способ решения задачи «по образцу», который нужно просто запомнить и действовать в соответствии с ним.

На протяжении столетий задачный подход к обучению играет свою позитивную роль, позволяя экономно и технологично передавать всем обучающимся массу необходимой информации, формируя стандартные умения и навыки. Беда только в том, что они бессильны во всегда вероятностных ситуациях общения, жизни и профессиональной деятельности, что задачный подход устранил из процесса обучения мышление, которое, согласно С.Л. Рубинштейну, порождается только в проблемной ситуации.

Задача в обучении иностранному языку, любому другому предмету представляет собой некий стандартный образец, формализованную знаковую модель прошлых проблемных ситуаций, который содержит единственный, «правильный» вариант решения, заранее данный преподавателем или учебным пособием. Под угрозой «двойки» студент должен решить задачу по этому образцу. Психологически – это требование преподавателя припомнить заданный образец, скажем, английское выражение, означающее приглашение друга в кино: “Go to the cinema my friend”. Здесь не нужно думать, по этому пути, пути запоминания образца, и идет классическая методика обучения. Но ведь, в реальном общении людей эту мысль можно выразить на русском языке и перевести на английский десятком вариантов в зависимости от множества контекстов: «А не пойти ли нам в кино, мой друг» (“And if we do not go to the cinema my friend”) и т.д. А для обучающегося это уже проблема, а не задача.

Конечно, стандартных задач, заданий, которые должен решить или выполнить студент, в обучении любому языку множество, и без них не обойтись. Но здесь речь идет о другом, о том, что нужно создавать педагогические условия, при которых будущий специалист сможет компетентно, творчески общаться на иностранном языке во всегда вероятностных ситуациях межкультурного взаимодействия. Это уже будет живая контекстная речь на уровне личностных смыслов, а не только языковых значений.

В методике обучения иностранному языку основной единицей содержания обучения, как и всего коммуникативного акта, принято считать *коммуникативную задачу*, решаемую по заданному преподавателем речевому образцу, шаблону. В то же время по своему внутреннему строению речевой акт, даже в условиях общения людей на одном языке, представляет собой для говорящего или пишущего *коммуникативную проблему* – сложнейший вероятностный процесс, состоящий из многих компонентов.

Можно насчитать, по меньшей мере, 10 таких компонентов: 1) наличие у говорящего собственной мысли, которая может быть передана другому; 2) мотивация, желание ее высказать и принятие решения, стоит ли это делать, а может лучше промолчать; 3) оценка собеседника, которому адресовано высказывание – друга, преподавателя, руководителя, партнера по бизнесу и т.п. 4) выбор адекватной лексики, соответствующей этой оценке; 5) выбор невербальных компонентов общения; 6) выбор нужной грамматической конструкции по правилам языка-речи; 7) формулирование мысли в речи, понятной собеседнику; 7) прогноз его возможной ответной реакции; 8) понимание смысла ответного высказывания; 8) построение следующей фразы с учетом полученного ответа; 10) ответственность за то, что человек говорит и как при этом себя ведет.

Общение на родном языке по видимости кажется простым, потому что еще в раннем детстве у человека сложился автоматизированный навык говорения или письма. А в процессе обучения иностранному языку внутренняя картина речепорождения объективируется, разворачивается в многозвенный процесс, «собрать» отмеченные компоненты которого в целостный коммуникативный акт – одна из наибольших трудностей для обучающегося. Не могу удержаться, чтобы не уподобить его в этой ситуации образу коровы, десять копыт которой разъезжаются на льду.

Исходя из сказанного, нужно сделать вывод, что *основной единицей* содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку, как и всего коммуникативного акта, должна быть *коммуникативная проблема*, а не коммуникативная задача.

Если учебная задача – это нечто объективно заданное, то *проблема* вне познающего субъекта и его мышления не существует. В отличие от задачи с известными условиями и способами их преобразования, ведущему к заранее известному результату, проблема – это психическое состояние взаимодействия человека с вероятностными условиями ситуации иноязычного общения с другими участниками. Такое взаимодействие характеризуется тем, что ему могут быть неизвестны либо трудно определимы мотивы, цели, позиции другой стороны, имеет место недостаток релевантной информации об условиях принятия решений, способах и направлениях действий и т.п. Вспомним сказочное, точно выражающее проблему: «Пойди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что».

Иными словами, проблема определяется как психическое состояние человека в данной вероятностной ситуации общения, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний,

средств и способов действий. Появление проблемы обусловлено противоречивостью, избытком или недостатком информации о предметных и социальных компонентах этой ситуации, необходимостью принятия решения при наличии нескольких альтернатив выбора, множественностью или неопределенностью критериев принятия решения, наличием разных точек зрения на ситуацию и т.п. Проблема – это осознание пробела в своих знаниях, получение "информации о незнании" (К.Поппер). Образно говоря, проблема – это "дыра" в познании, закрываемая вопросом или вопросами, заданными самому себе, другим людям (в том числе представленными опосредованно) или природе.

В отличие от заранее известного автору задачника или преподавателю *искомого* задачи центральным звеном проблемы является *неизвестное*. Его раскрытие требует от человека выдвижения гипотез относительно сущности неизвестного, области его поиска и организации исследования, подтверждающего или опровергающего эти гипотезы. Ниже представлены траектории и содержание действий студента в случае задачного и проблемного подходов.

Задачный подход:

Анализ условий готовой задачи → Припоминание способа решения → Решение → Формальная сверка с эталонным ответом

Познавательная деятельности студента при задачном подходе монологична, репродуктивна, исполнительская, опирается, главным образом, на процессы памяти, припоминания. Эта чисто учебная процедура редко встречается во всегда вероятностной профессиональной деятельности.

Проблемный подход:

Анализ проблемной ситуации → Постановка проблемы → Поиск недостающей информации → Выдвижение гипотезы → Проверка гипотезы и получение нового знания → Перевод проблемы в задачу (задачи) с опорой на это новое знание → Поиск способа решения → Решение → Проверка решения → Доказательство правильности решения задачи, если оно не говорит само за себя.

Путь познавательной деятельности студента при проблемном подходе намного более содержательно наполнен, длителен, интересен и продуктивен с точки зрения развития его мышления и самой личности. Студент находится в исследовательской позиции на всех этапах работы кроме одного – этапа практического решения им самим сформулированной задачи.

В традиционном обучении, опирающемся на задачный («заданийный») подход, студент фактически лишен возможности занять исследовательскую позицию. Она осталась прерогативой автора той или иной научной теории, составителя задачника, преподавателя, проектирующего и программирующего образовательный процесс. Решение задач осуществляется студентами строго индивидуально, монологично, тогда как во многих психологических исследованиях показано, что коммуникативная компетенция и само мышление рождаются в диалоге, сотрудничестве с другими людьми.

Принцип проблемности реализуется в содержании любого учебного предмета с помощью системы учебных проблем и проблемных ситуаций, разрешение которых осуществляется в диалогическом общении субъектов образовательного процесса – преподавателей и студентов. Проблемная ситуация выступает необходимым условием формирования и развития иноязычной речевой деятельности и речевого мышления, поскольку носит вероятностный ха-

рактер и требует гибкого, нестандартного использования языковых средств.

Развивающий эффект обучения в процессе разрешения студентами учебных проблем обусловлен возможностями ситуативного возникновения у них потребности в новых знаниях, целеполагания и целеосуществления в процессе поиска недостающего знания, которое позволяет перевести проблему в задачу или ряд задач, найти способы их решения. Все это связано с включением продуктивного мышления, в результате которых у студента появляются психические новообразования, составляющие микроэтап в его развитии. Сама учебная деятельность наполняется для студента личностным смыслом, оказывается «очеловеченной», гуманистически ориентированной.

Нужно помнить при этом, что в эмпирическом, да и в научном обиходе понятия «задача» и «проблема» часто смешиваются или используются как равнозначные. Общий источник появления проблемы и задачи (проблемная ситуация), зависимость понимания ситуации как задачи или как проблемы от личностного контекста приводят к "мерцанию" их смысла, к появлению в литературе таких, не выдерживающих критики терминов-«кентавров», как "проблемная задача", "творческая задача", "эвристическая задача" и др., к трактовке мышления как способности решать задачи, а не разрешать проблемы. Корректно можно говорить только о «проблемном задании».

В контекстном обучении принцип проблемности одновременно реализуется на двух уровнях: на уровне индивидуальной мыслительной активности, порождаемой включенностью субъекта в процесс разрешения проблемной ситуации, и на уровне социальной активности, обусловленной процессами совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса в ходе разрешения

этой проблемной ситуации. В наибольшей мере такие условия создаются при использовании таких технологий контекстного обучения, как проблемная лекция, лекция с запланированными ошибками, семинар-дискуссия, кейс-стади, ролевые и деловые игры, имитационное моделирование, УИРС, НИРС и др.

Как показано Н.П. Хомяковой, применительно к будущим юристам, обучающимся в области права международной торговли, а также международного частного права и внешнеэкономических связей, наиболее продуктивными являются следующие технологии контекстного обучения, реализующие принцип проблемности:

а) технологии, порождающие индивидуальную познавательную активность: вынесение решения по практической ситуации, делу, называемому также казусом, юридической задачей; комментирование постановления суда; написание профессионального эссе;

б) технологии, порождающие как индивидуальную, так и совместную познавательную активность: семинары-дискуссии, разбор профессионально ориентированных ситуаций, работа с имитационными моделями научных форумов, заседаний суда, арбитража; проведение деловой игры [9].

Как показывают исследования и разработки в области контекстного обучения (только по проблематике обучения иностранным языкам защищены три докторских и пять кандидатских диссертаций), оно способно служить концептуальной основой модернизации образования, в том числе иноязычного. В условиях такого обучения можно создавать такие психолого-педагогические условия, которые обеспечивают интегральное взаимодействие всех отмеченных в начале статьи контекстов и тем самым – формирования способностей точного смыслового перевода будущих бакалавров и магистров.

Литература

- 1) Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Изд-во "Высшая школа", 1991.
- 2) Вербицкий А.А. Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы к образованию: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.
- 3) Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Логос, 2010.
- 4) Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы интеграции.– М.: Логос, 2011.
- 5) Жукова Н.В. Контексты становления личной культуры субъекта познания. Автореферат дисс.докт. психол. наук, Москва, 2006.
- 6) Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1975.
- 7) Лосев А.Ф. Знак, символ, миф. М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1982.
- 8) Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции. Автореф. дисс.докт. пед. наук, Москва, 2008.
- 9) Хомякова Н.П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык). Автореф. дисс.докт. пед. наук.– М., 2011.

Дяйкин А.Д.,
заместитель заведующего отделением
по учебно-методической
работе, старший преподаватель,
НИУ ВШЭ, г. Москва,
adyaikin@hse.ru

ПРОБЛЕМА ОБЪЕКТИВНОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: Статья затрагивает основные проблемы обеспечения объективности оценивания учебных достижений студентов в процессе преподавания восточных языков в высших учебных заведениях Российской Федерации. Автор также определяет основные пути преодоления сложностей в достижении максимального возможного уровня такой объективности. Очевидное различие оценок студентов за примерно одинаковый уровень знаний играет демотивирующую роль для тех обучаемых, оценки которых ниже своих однокурсников при явном отсутствии различий в уровне знаний.

Для достижения цели необходимо реализовать целый комплекс мероприятий, направленных на повышение качественной составляющей системы оценивания.

Проблема объективности оценивания текущих, промежуточных и итоговых достижений студентов в процессе преподавания восточных языков тесно связана с мотивацией обучающихся, а, следовательно, и с качеством

освоения учебных программ студентами в процессе подготовки бакалавров. Любые оценки, которые получают студенты на занятиях в ВУЗе, могут носить элемент субъективности, так как выставляются преподавателем на основании его внутренней оценки, убежденности в необходимости применения тех или иных баллов в условиях многофакторности критериев оценивания, его внутреннего принятия/непринятия всего комплекса таких критериев или их отдельных элементов.

Проблема объективности оценивания, обеспечения равнозначности оценок студентов примерно одинакового уровня подготовки является важной целью организации учебного процесса в заведении высшего профессионального образования. Следовательно, проблема объективности оценивания сводится к разумному уменьшению субъективных факторов, в том числе и комплиментарности/антипатии, при условии максимальной понятности структуры оценки студента. Такая транспарентность оценки, понимание компонентов, которые влияют на конечный результат, должны не только уменьшить потенциальную конфликтность, но и послужить дополнительной мотивацией для студента, и сориентировать его на те направления (посещаемость, активность на семинарах, своевременность сдачи зачетных работ и т.д.), которым он должен уделять особое внимание.

Очевидные различия в оценивании студентов у разных преподавателей даже в рамках одной учебной структуры играют демотивирующую роль для тех обучающихся, оценки которых ниже своих однокурсников при явном отсутствии различий в уровне знаний, а также создают почву для конфликта. И наоборот, уверенность студентов в том, что в рамках одной образовательной программы обеспечиваются равные условия справедливой оценки знаний, имеются одинаковые критерии оценивания и гарантируется

максимально возможное исключение личного, необъективного, отношения профессорско-преподавательского состава (ППС) к студентам, является существенным стимулом к наращиванию ими усилий по освоению программы обучения.

Традиционно существующая система образования в России имеет ряд существенных недостатков, оказывающих демотивирующее воздействие на участников образовательного процесса в целом. По справедливому мнению главного научного сотрудника Федерального института развития образования Б.А. Сазонова, отсутствие практикуемого в образовании многих стран мира разделения функций преподавателя по обучению и оценке результатов обучения позволяет преподавателям маскировать свою несостоятельность, а полная зависимость студента от назначенного ему преподавателя и неопределенность его будущей оценки по изучаемому предмету, допускающая в отношениях «студент – преподаватель» как неоправданный либерализм («да, на занятия не ходил, да, многого не знает, но ему ведь приходится работать»), так и часто не скрываемый и, как правило, не имеющий ничего общего с принципиальностью деспотизм преподавателя в отношении студента («сразу предупреждаю: ты мне экзамен не сдашь», «ты у меня больше тройки не получишь») [1] и т.д.

Одновременно с этим создаётся искусственная система «строгого менторства», когда самостоятельность студента в принятии внутреннего решения овладеть знаниями намеренно исключается из учебного процесса, и основным стимулом является страх наказания (т.е. негативно-деструктирующий фактор), а не желание продемонстрировать свои знания (позитивно-мотивирующий фактор).

В приложении к восточным языкам мотивация играет особую роль, так как объем осваиваемых знаний и ма-

териал, необходимый для формирования целевых компетенций, превышает те уровни, которые необходимы и достаточны в приложении к западным языкам. Это связано с наличием большого числа отличий между западными и восточными языками, такими как увеличенная до двух и более раз лексическая база, сложная грамматика (арабский, корейский, японский языки), отсутствие алфавита или совместное использование алфавита и иероглифов (китайский, японский), что исключает возможность прочтения студентами оригинальных текстов в полном объеме практически до завершения освоения всей программы обучения (освоение необходимого количества иероглифов), необходимость развития навыков различения звуковых тонов (китайский, в существенно меньшей степени – японский), практически полное отсутствие знакомой лексики, даже узнаваемых на основе общих знаний лексических единиц, на начальном этапе обучения языку и т.д. На это также накладывается максимально тесная связь восточного языка с парадигмами мышления, заметно отличающимися от привычных западных парадигм. Таким образом, эмоциональная и психологическая нагрузка на студента многократно превышает уровень, фиксируемый при обучении западным языкам.

Отсюда следует, что система контроля знаний, оценивания достижений студентов должна играть важнейшую мотивирующую роль, и в целом быть направлена не только на установление факта достижения определенного уровня подготовки, выявление пробелов и упущений, но и служить инструментом критического анализа студентами уровня достигнутой компетентности и выявления направлений сосредоточения усилий на следующем этапе обучения. Она мотивирует их на достижение высоких результатов, в т.ч. за счет наличия конкурентной среды в условиях

рейтингования с использованием прозрачных и справедливых правил и методов оценивания.

Правильно подобранные промежуточные и итоговые критерии оценивания студентов по результатам освоения программы обучения в целом, где ключевую роль играет рейтингование, правила приема на магистерские программы, учитывающие достижения в бакалавриате, в комплексе с другими стимулами сформируют условия сознательного наращивания усилий обучаемыми на выбранных направлениях (траекториях обучения) для достижения высокого результата и использования его для выхода на более высокие образовательные уровни.

Особенности восточных языков, с другой стороны, позволяют по некоторым видам работ и направлениям обучения потенциально достигнуть достаточно высокого уровня объективности оценивания обучающихся одного уровня подготовки различными преподавателями, приближающегося к 100 %. Например, оценивание работ на знание иероглифов или словарных диктантов по иероглифическим языкам поддается формализации и может быть унифицировано и детально описано в критериях и правилах оценивания.

В том случае, если такие детализированные критерии вводятся для обязательного использования всем профессорско-преподавательским составом директивно в жесткой связке с установленными в ВУЗе или на кафедре правилами в качестве условия выставления оценок студентам по соответствующим видам контроля знаний, появляется высокая вероятность достижения описанной ранее цели – т.е. справедливого, объективного и единого по формам, методам и содержанию оценивания результатов освоения студентами соответствующих разделов и программы обучения в целом.

Понятие «справедливости» оценки здесь также крайне важно, поскольку она должна одинаково восприниматься таковой как студентом, так и преподавателем, а также и другими студентами, обычно внимательно наблюдающими за успехами своих сокурсников.

Основная задача объективного оценивания студентов – исключить субъективный характер и приблизить его к максимально допустимому уровню формализации. При этом следует понимать, что полная формализация не только невозможна, но и абсолютно нецелесообразна в применении к «творческим» программам обучения [2], к которым относится и обучение восточным языкам.

Объективность оценивания студентов в рамках образовательной программы с учетом задействования в процессе большого количества преподавателей может быть достигнута только в результате реализации комплекса мероприятий, в который входят следующие элементы:

- создание соответствующей регламентирующей базы в ВУЗе и его учебных подразделениях;
- оформление в качестве обязательного для всего ППС детального перечня и описания критериев, обязательных к применению для оценивания всех видов учебной деятельности;
- формирование системы обеспечения «прозрачности» и справедливости оценивания преподавателями обучаемых, доступности студентам описания критериев оценивания (до начала преподавания предмета), а также практических результатов оценивания, в т.ч. текущего, в любой дискретный момент времени;
- обязательное применение сложных интегрированных оценок, что является безусловным барьером для субъективности при выставлении итоговой оценки по предмету исключительно на основании моментального решения преподавателя во время зачета/экзамена с учетом

возможно сформировавшегося ранее или сиюминутно персонального негативного или позитивного отношения к студенту;

- автоматизация процессов расчета сложных комплексных интегрированных итоговых оценок, (где учитываются в т.ч. накопленные баллы) которые получаются с помощью взвешенной суммы оценок за отдельные формы текущего контроля знаний, промежуточные и итоговые контрольные мероприятия, обеспечение доступности детального описания алгоритмов расчета оценок;

- осуществление непрерывного контроля со стороны кафедр и руководства более крупных структурных подразделений ВУЗов надлежащего применения ППС установленных критериев оценивания, в т.ч. путем посещения занятий, выборочной перекрестной проверки различных видов работ студентов, введения обязательного предоставления ППС руководству кафедр и в учебную часть рабочих ведомостей, содержащих документальное отражение всего комплекса вышеуказанных мероприятий, проведение занятий, открытых для посещения со стороны ППС, субституция (ротация) преподавателей в языковых группах через жестко установленные промежутки времени.

Следовало бы использовать также опыт зарубежной высшей школы, которая запрещает преподавателю предмета принимать участие в экзаменационной комиссии, принимающей зачеты или экзамены промежуточного или итогового контроля знаний по своему предмету. Этот опыт может быть наиболее эффективным именно в практике обучения восточным языкам, так как позволит поставить очередной барьер некачественной работе отдельных преподавателей, которые в условиях бессменности на протяжении нескольких лет (обычная практика в «традиционной» системе преподавания восточных языков), а иногда и всего цикла обучения, имеют возможность скрывать свою

некомпетентность или нежелание работать в соответствии с требованиями учебного процесса.

В Высшей школе экономики на настоящий момент уже создана соответствующая законодательная и регламентирующая база, в основе которой находится «Положение об организации контроля знаний», последняя редакция которого введена в действие 16 января с.г [3]. Соответственно, на отделении востоковедения, кафедра восточной филологии которого является основным структурным подразделением Университета, осуществляющим преподавание восточных языков, опираясь на уже имеющиеся нормы и правила, сформированы собственные рамочные критерии оценивания студентов и система их практического применения и обеспечения объективности.

Такие детально описанные критерии на каждом из четырех языковых направлений кафедры (арабское, китайское, корейское и японское) имеют свои особенности, соответствующие специфике каждого конкретного языка. В настоящий момент осуществляется планомерная работа по обеспечению применения этих критериев всем профессорско-преподавательским составом кафедры с достаточно высокой степенью эффективности.

Для формирования системы гарантирования «прозрачности» деятельности ППС, объективности оценивания и доступности для студентов информации о текущем, промежуточном и итоговом контроле знаний «Положением» введено правило предоставления для широкого доступа (на сайте Университета) программ дисциплин до начала их преподавания, где подробно описаны не только содержательная часть предмета, но и критерии оценивания с подробными алгоритмами расчета комплексных интегрированных итоговых оценок.

Кроме того, разработаны электронные таблицы, фактически заменяющие рабочие ведомости преподавателя,

экзаменационные и зачетные ведомости. В таблицах реализована функция автоматического расчета накопленных в результате работы студента в модуле баллов с учетом максимально возможного количества различных факторов и критериев, а также алгоритмов получения итоговых оценок за различные периоды обучения. При формировании электронных таблиц учитывается разный «вес» устных ответов и письменных работ, накопленных в модуле оценок (60 %) и оценок за зачет или экзамен (40 %).

Именно наличие электронных таблиц (электронных рабочих ведомостей) и доступность их содержания является одним из важнейших факторов обеспечения максимально возможной степени справедливого и одинакового для всех студентов, независимо от преподавателя и состава учебной группы, оценивания уровня освоения программ обучения восточным языкам.

При своевременном заполнении преподавателем такой таблицы и обеспечении ее доступности студентам языковой группы достигается необходимый эффект использования системы оценивания в качестве мотивирующего инструмента, а также в качестве средства перманентного анализа студентами динамики освоения программы обучения восточному языку.

Мотивирующую роль здесь играет также сам факт абсолютной открытости и невозможности со стороны преподавателя негласно изменить уже выставленные оценки, что существенно затрудняет отражение через необъективные результаты негативного или сверхпозитивного личного отношения к тому или иному студенту, если такое отношение сложилось. Он также способствует предотвращению завышения оценок, что характерно в среде языковых преподавателей восточного языка, особенно в ВУЗах, реализующих принцип рейтингования студентов.

Причина данного явления заключается в ежедневном длительном близком контакте преподавателя и студентов, в результате чего в языковой группе возникают взаимоотношения «мать – дети» или «отец – дети», в зависимости от пола преподавателя. Студенты объясняют на занятиях причины возникновения проблем в учебе жизненными трудностями, преподаватель сочувствует и стремится помочь доступными ему средствами. Кроме того, очевидные усилия отдельных студентов по освоению материала, которые не resultируются высокими достижениями в учебе (или недостаточно высокими с точки зрения студента) также вызывают стремление преподавателя необоснованно повысить текущие оценки. Однако такое выборочное повышение не может быть незамеченным остальными студентами группы. Как результат – общее необоснованное повышение преподавателем успеваемости в группе.

В случае недостаточного контроля качества оценивания ППС со стороны кафедры и руководства более крупного структурного подразделения ВУЗа, необоснованное завышение оценок отдельными языковыми преподавателями наносит ущерб в целом системе рейтингования и снижает мотивированность студентов на освоение программы обучения с высоким качеством. Студенты различных групп в процессе неформального общения в течение короткого времени выясняют реальный уровень подготовки в различных учебных группах одного языкового направления, объективно оценивают своих преподавателей, так как обучение ведется в рамках единой программы и с использованием общих для всех учебных пособий. В случае выявления факта необоснованного завышения оценок в какой-либо группе, для них становится очевидным, что остальные потеряют свои заслуженные места в рейтинге, кто-то не получит желаемую скидку на обучение (такая

предусмотрена правилами НИУ ВШЭ) и наоборот, студенты определенной группы без надлежащих оснований поднимутся в рейтинге. Появляется основание для развития чувства бесполезности наращивания усилий по освоению программы в связи с невозможностью достижения справедливого и объективно оцениваемого результата.

Функция учета посещения студентами занятий в качестве составной части накопленной в модуле оценки позволяет во многом решить сложнейшую задачу всего высшего образования по обеспечению присутствия обучающихся на аудиторных занятиях и лекциях. Каждые 10 % пропущенных по неуважительной причине пар от общего количества проведенных в модуле автоматически снижают итоговую оценку на 0,4 балла, независимо от достигнутых результатов.

В некоторых случаях необоснованное отсутствие студентов на большинстве пар в модуле приводит к тому, что они сталкиваются с обязательным условием получить на зачете или экзамене оценку не ниже 7-8 баллов по десятибалльной системе (4+ или 5 по пятибалльной). В противном случае автоматический учет прогулов результируется в выставлении незачета даже при получении положительной оценки на мероприятии промежуточного или итогового контроля знаний.

Заблаговременное информирование студентов о последствиях прогулов стимулирует их посещение аудиторных занятий и в приложении к преподаванию восточного языка во многих случаях почти полностью снимает эту проблему, что подтверждается практикой организации учебного процесса на отделении востоковедения.

Достижение максимальной объективности оценивания невозможно обеспечить при исключении из системы мероприятий действий, направленных на постоянное контролирование и соблюдение преподавательским составом

всех вышеперечисленных условий, норм и правил. К таким действиям относятся:

- контроль надлежащего соблюдения критериев оценивания при выставлении отметок за текущий, промежуточный и итоговый контроль знаний;
- обеспечение регулярного доступа студентов к информации о динамике текущей успеваемости;
- посещение преподавателями занятий своих коллег;
- осуществление выборочной перекрестной проверки работ студентов;
- отчет преподавателей о соблюдении установленных правил через предоставление рабочих ведомостей/электронных таблиц на кафедру до начала сессионного периода;
- организация периодического проведения открытых для посещения ППС занятий;
- исключение преподавателей из экзаменационных комиссий по языковым предметам, которые они ведут в соответствии с возложенной на них преподавательской нагрузкой.

Важнейшую роль в системе обеспечения объективности оценивания в приложении к преподаванию восточных языков играет ежегодная субституция преподавателей в языковых группах, а также ведение различных аспектов языка разными преподавателями.

Такая практика позволяет, во-первых, компенсировать недостатки персональной подготовки преподавателей, их негативные (или не самые лучшие) личные особенности и дает возможность студентам получить от каждого максимум знаний, умений и навыков, положительных черт.

Во-вторых, языковые преподаватели заблаговременно готовятся к осознанию того, что результаты их работы фактически будут подвержены оценке коллегами, которые продолжают обучать восточному языку их бывшую

языковую группу и получают возможность оценить уровень подготовки студентов, а следовательно, сильные и слабые стороны предыдущего преподавателя. Кроме того, при этом устраняется возможность возникновения «семейного» отношения между студентами языковой группы малого состава и преподавателем, который почти каждый день в течение года (а если смена не происходит – нескольких лет) входит в аудиторию, где находятся одни и те же студенты.

Как отмечалось выше, такая «семейственность» почти в 100 % случаев ведет к постепенному необъективному завышению оценок студентов, что в условиях рейтинговой системы приводит еще и к нарушению принципа объективности составления рейтинга студентов всего курса, т.е. многих десятков учащихся.

В связи с внедрением компетентностного подхода в Российское образование, проведение анкетирования среди студентов, аспектизация и разработка инновационных форм контроля актуализируются и рассматриваются научно-педагогической общественностью как прогрессивные, направленные на повышение объективности оценивания знаний обучающихся [4].

Аспектизация, т.е. преподавание одновременно нескольких аспектов изучаемого языка в большинстве случаев разными преподавателями, не только позволяет студентам в короткие сроки осваивать разные аспекты языковой подготовки, но и является еще одним фактором, способствующим поддержанию высокого уровня объективности оценивания достижений студентов. В частности, на отделении востоковедения НИУ ВШЭ с первых дней обучения студентов в аудитории одной и той же языковой группы входят три разных преподавателя, которые реализуют программы обучения, к примеру, по дисциплинам: базовый курс восточного языка, устный аспект и грамматика (могут быть вариации).

Каждый из преподавателей способен оценить учебный потенциал группы и отдельных студентов, в случае необоснованного завышения или занижения оценок одним из них, этот факт в течение короткого времени становится известен двум остальным и руководству кафедры, что позволяет своевременно подкорректировать действия ППС, допускающих ошибки в учебном процессе.

Именно поэтому аспектизация, как и обязательная смена преподавателей в языковой группе по истечении года, являются эффективным элементом оптимальной организации обучения восточным языкам.

Реализация комплекса мероприятий, направленных на повышение объективности оценивания, на первых этапах не всегда воспринимается преподавательским составом как позитивные действия в связи с новизной, необходимостью брать на себя дополнительную нагрузку и ответственность, отсутствием сложившейся традиции и накопленного опыта.

Несмотря на первоначально возможное негативное отношение, оказавшись в условиях, когда новые тенденции становятся неизбежными, действительные профессионалы и специалисты своего дела адаптируются к изменившимся реалиям и их абсолютное большинство успешно выполняет задачи преподавания восточных языков с объективно большей эффективностью, чем ранее. Именно такие педагоги становятся опорными элементами обеспечения высокой степени объективности оценивания студентов в формирующейся новой системе обучения.

Внедрение и принятие со стороны ППС вышеуказанных изменений требует времени, которое при отсутствии настойчивости и соответствующего руководства со стороны кафедр, отделений и факультетов может исчисляться годами, что недопустимо, в частности, в связи с присоединением нашей страны к Болонскому процессу, а

это уменьшило временные рамки базового образования с пяти до четырех лет, переходом на компетентностный подход, продолжающимся реформированием всей системы высшего образования Российской Федерации и др. факторами.

Проблема обеспечения объективности и единообразности оценивания студентов, изучающих восточные языки, является многогранной и многозадачной. Ее решение возможно и по многим направлениям уже успешно реализуется на отделении востоковедения НИУ ВШЭ, где продолжается активная работа, направленная на постоянное совершенствование всех направлений обеспечения максимальной эффективности учебного процесса.

Литература

- 1) Сазонов Б.А. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 28-40.
- 2) Вербицкий А.А. Почему нельзя использовать педагогический тест как универсальное средство диагностики бакалавра // Материалы XI Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы», Воронеж, Изд-во: «Научная книга», 2013.
- 3) Положение об организации контроля знаний. НУ ВШЭ. Документы [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.hse.ru/docs/35010753.html>
- 4) Комарова Э.П. Инновационное поле языкового образования в контексте компетентностного подхода // Материалы XI Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы», Воронеж, Изд-во: «Научная книга», 2013.

Карасева М. В.,
д.и.с.к, профессор, МГК им. Чайковского,
г. Москва
marina.v.karaseva@gmail.com

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ
«ЯПОНСКОЕ СОЛЬФЕДЖИО»
В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ
НАД ИНТОНИРОВАНИЕМ
ЯПОНСКИХ ФРАЗ**

***Аннотация:** В статье показаны авторская методика нотирования речевой интонации и основные этапы работы с учебным пособием М. Карасевой «Японское сольфеджио. Искусство мелодической интонации» (М., 2008) для оптимизирования работы над освоением мелодики речи в японском языке.*

Овладение интонационными особенностями вербального языка является одной из наиболее сложных задач в обучении иностранным языкам. Речевая практика общения показывает, что именно интонация часто становится той «лакмусовой бумажкой», по которой люди в рамках кросс-культурной коммуникации инстинктивно опознают в собеседнике «своего» или «чужого».

Для японского языка, имеющего музыкальное ударение, верная интонация при произнесении фразы оказывается особенно важной. Между тем, задачи овладения мелодикой речи, как правило, являются прерогативой лишь

узкоспециализированных академических курсов. Основная масса изучающих японский язык, таким образом, вынуждена довольствоваться:

1) теоретически – общепринятыми рассуждениями о необходимости слухового погружения в живой язык,

2) практически – ощущением безнадежности от собственных попыток ориентации в графических «кривых» японских словарей, призванных отобразить интонационный строй речевой фразы,

3) гипотетически – мечтами о том, как было бы заманчиво иметь развитый музыкальный слух, для того, чтобы легко копировать речевую интонацию.

Не оспаривая эти тезисы по сути, заметим, что их эффективность, так или иначе, обуславливается выстраиванием определенной методики их направленного подключения к процессу изучения вербального языка. В ином случае, как пассивное погружение в язык не приводит к значимым результатам, так и имеющийся музыкальный слух может не раскрыть сполна своих возможностей в сфере речевой деятельности.

Упомянутая тенденция языковых курсов к игнорированию интонационных упражнений и сведению до минимума внимания к интонационной коррекции, на наш взгляд, не является случайной. Эта тенденция опосредованно связана с одной из характеристик русскоязычной речевой стратегии: отечественные *native speakers* (коренные носители русского языка), как правило, не склонны к интонационной разработке, или к «звуковысотной растяжке» мелодики своей речи. Причем, подчеркнем: часто нежелание говорить выразительно (в интонационном отношении) продиктовано чувством стеснения. Оно же, в свою очередь, питается сохраняющимися еще в общественном подсознании убеждениями о некоей «искусственности и вычурности» выразительной интонации – таким своеоб-

разным способом проявляется десятилетиями «вбивавшаяся» в российское общество мысль о благонадежности думать и говорить «в усредненном формате». В этом контексте, любая методика, способствующая расширению амплитуды и обогащению мелодики речи, будет, тем самым, способствовать и психологическому раскрепощению участников вербальной коммуникации.

Еще более необходимым становится осознанное применение методики освоения языковой интонационности при изучении вербальных языков, имеющих так называемое музыкальное ударение: в случае изменения интонации слово или фраза такого языка может оказаться иной по смыслу, а не только по ее эмоциональному наполнению. К числу таких языков относится и японский.

В учебниках и словарях японского языка интонационные «намеки» подаются в виде малопонятной (как слуху, так и глазу), скупой графики, весьма схематично отражающей соотношения слогов по принципу «выше – ниже».

Пытаться научить освоению живой языковой интонации человека, тренировавшегося по абстрактной указательной шкале «выше – ниже» кажется так же малопродуктивным, как и объяснять человеку, знающему только черно-белые цвета, что желтый – ярче белого. К тому же, для не-музыканта – это еще большой вопрос: как именно различить на слух это «выше или ниже», не говоря уже о том, насколько высота звука должна быть выше или ниже.

В существующих медиа-курсах японского языка (например, в компьютерном курсе «Golden Japanese 2000», [9]) делаются попытки графического отражения «интонации как процесса»: так, упражнения на аудирование снабжаются частотной осциллограммой. Последняя, однако, способна скорее отпугнуть «гуманитариев», нежели помочь им интонационно «совпасть» с основными осциллографическими «пиками».

Идея упростить взаимоотношения музыкальной и вербальной интонации была реализована нами через создание методики звуковысотной расшифровки интонационно-ритмических моделей японской речи. При этом в задачу автора не входило научно-лингвистическое исследование полученных результатов. Смысл сделанных расшифровок виделся преимущественно в прикладном их использовании. В результате проведенных расшифровок и возникло учебное пособие, названное нами «Японским сольфеджио» [6].

Первичную цель этой работы можно определить, как попытку найти некий музыкальный компромисс между точностью интонирования (и ритмизирования) речевых японских фраз и свободой воспроизведения этого интонационного процесса.

В качестве вторичной, однако, важнейшей цели работы, следует назвать дидактическое стремление оптимально сочетать процессы научения и увлечения: желание привить учащимся любовь и вкус к выразительному интонированию, при этом, в достаточной мере приближенному к аутентичному в системе живого речевого высказывания.

При фиксации интонационных особенностей японских слов и фраз применялся способ записи на слух, традиционный для профессиональных музыкантов. Процесс нотной записи походил на запись музыкального диктанта, с той небольшой, но существенной разницей, что на цифровой звуковоспроизводящей аппаратуре активизировалась функция многократного повтора выделенного фрагмента. Отметим, что подобный «диктант» нецелесообразно поручать компьютерной программе, поскольку она, в попытке зафиксировать высоту и ритм речевого высказывания, создаст слишком сложные интонационные и ритмические соотношения, малопригодные для практики чтения нот с листа.

Источником для создания базового этапа расшифровок стал аудиокурс японского языка издательства «Living Language» [2], записанный двумя дикторами-носителями языка (соответственно, мужским и женским голосами).

С методической точки зрения было не так важно, какой текст будет расшифрован – главное, чтобы он читался носителями языка. При этом получилось так, что в «Японском сольфеджио» содержится интонационная расшифровка (плюс перевод) наиболее употребительных слов и фраз японского языка. Это оказывается полезным, в частности, для российских музыкантов, которые нередко исполняют вокальные (оперные и хоровые) произведения японских композиторов на языке оригинала.

В процессе нотной расшифровки соблюдались следующие принципы нотации звуков:

- учитывалась абсолютная высота звуков;
- возникающие микрохроматические отношения звуков (с интервалами меньше полутона) считывались с учетом приближения их к ближайшим хроматическим (полутоновым);
- достаточное внимание было уделено относительной точности передачи ритмического строя фраз (зафиксированных на письме так же с учетом закономерностей зонного восприятия ритма);
- в отдельных случаях (в частности, для более четкого отделения служебных слов) места пауз иногда замещались соответствующими указаниями по артикуляции (например, отрывистым, коротким штрихом «стаккато»);
- выбор тактового размера в нотной записи осуществлялся с учетом двух основных условий:
 - а) наибольшей естественности при соотношении его с ритмикой записываемой фразы,

б) тенденции к преобладанию трехдольности как размера более «мягкого и гибкого», от которого, как представляется, методически проще перейти к дальнейшей его переметризации (для снятия жесткого фиксированного ударения в словах): мысленной смене внутритактовых акцентов: последовательного перенесения их на разные слоги;

Отдельно следует сказать об особенностях совмещения в записи звуковысотной и текстовой сторон. При записи образцов выполнялась словесная подтекстовка. При этом японские слоги транслитерировались в традиции ромадзи – общепринятой интернациональной системы транскрипции японских фонетических слогов латиницей. Использование ромадзи позволило, на наш взгляд, с одной стороны, снизить процент семантической интерференции со смысловыми значениями в русском языке, с другой стороны, избежать зрительной «абракадабры» и зрительных аллюзивных следов русской ненормативной лексики, неизбежно активизирующихся при записи японских слов кириллицей.

Представим пример нотной расшифровки интонационных моделей с достаточно простым мелодикоритмическим профилем:



Приведем, для сравнения более сложный интонационный пример:



Следующий образец является характерным отражением мягко-синкопированной ритмики в японской фразе:



Для будущих исследователей-лингвистов может показаться интересным, что ряд наиболее распространенных словосочетаний японского языка имеют сравнительно точно повторяющиеся интервальные (а не общеинтонационные) кривые. Это, в дальнейшем, возможно, позволит провести соответствующие их классификации.

Наиболее стабильным элементом чаще всего оказывается ритмический рисунок, мелодическая линия может лишь слегка варьироваться на близких фразах (так, например, обстоит дело в Уроке XIV части А, № 333-334).

В дальнейшем, думается, с помощью метода музыкальной нотации речи возможно будет более подробно исследовать интонационные различия в мужском и женском стиле японской речи, так же как и заниматься сравнительными исследованиями повторяющихся интонаций в одних и тех же словах.

«Японское сольфеджио» состоит из четырех компонентов:

1. Книги с текстовыми вводно-методическими материалами;
2. Нотной части А — одноголосных примеров для пения без сопровождения;
3. Нотной части В — одноголосных примеров для пения в сопровождении фортепиано;
4. Компакт-диска: аудиоприложения с озвученными примерами части В.

Текстовая часть работы включает в себя:

- вводно-методический раздел;
- фактологические и библиографические материалы;
- поурочный русско-японский словарь (перевод слов и выражений) .

Нотный блок состоит из восемнадцати глав (уроков), содержащих по 444 нотных образца с подтекстовкой в частях А и В. (Используется сквозная нумерация музыкальных примеров и синхронизация номеров в частях А и В).

Части А и В имеют одинаковое лексическое содержание при вариантном ритмоинтонационном наполнении. Ритмоинтонационный профиль части А максимально приближен к первоначальным расшифровкам, в части В ритмоинтонационная кривая несколько сглажена. Такая вариантность имеет принципиальный методический смысл и связана с решениями различных функциональных задач.

Часть А – «Японское сольфеджио» для музыкантов предназначена для профессионального освоения специфически музыкально-слуховых задач (в частности, пение сложно-интонационных мелодий с листа)

Часть В – «Японское сольфеджио» для лингвистов – музыкально-лингвистическое пособие для развития интонационных навыков в курсе языкового аудирования. Работа с таким пособием может стать аналогичной репетиционной работе пианиста-концертмейстера со студентами-вокалистами: пианист играет мелодию с сопровождением, ученик следует голосом за линией этой мелодии, повторяет ее, далее воспроизводит такие повторения неоднократно. Отметим, что подобное «контурное пение» с поддержкой фортепиано (своего рода «звуковая лыжня») выполняет психологически ту же роль, что и обрисовывание контуров в прописях, используемых для изучения иероглифов и каны. Для большего удобства использования пособия не-

музыкантами нотную запись расшифровок и было решено, в идентификационно допустимых пределах, несколько упростить. При этом также учитывались возможности удобной гармонизации получившихся мотивов в мажоре и миноре (ладах, более понятных непрофессиональному музыкальному слуху).

С этой же целью (облегчения интонирования для не-музыкантов) к работе приложен компакт-диск, на котором в тембре фортепиано записано звучание вокальной и фортепианной партий части В.

Рекомендуемая последовательность работы с пособием для использования его в качестве вспомогательного инструмента для постановки аутентичного японского интонирования на начальном этапе обучения языку:

1. Вслух прочитывается текст примера,
2. Педагог (либо тьютор, либо один из студентов, взявший на себя его функции):
 3. а) в случае, если у него есть начальное музыкальное образование (в рамках нескольких классов музыкальной школы), проигрывает на фортепиано (синтезаторе, планшете с программой типа «Рояль») музыкальную фразу с аккомпанементом.
 - б) в случае, если он не знаком с основами игры на фортепиано, либо за неимением клавишных инструментов / программ в аудитории, воспроизводит аудиотрек (с приложенного к пособию компакт-диска).
4. Учащиеся повторяют на слух мелодию фразы – сначала как мелодию (можно с самого начала сосредоточиться на интонации и потом добавить слова фразы, а можно попробовать сразу воспроизвести фразу с мелодией и со словами).
5. Музыкальная фраза / трек проигрывается несколько раз для запоминания.

6. Учащиеся многократно (хором и по одному) воспроизводят голосом проигранную музыкальную фразу по памяти, постепенно превращая ее в речевую, путем ее интонационного «расшатывания», как бы «небрежного», неточного интонирования. Для профессиональных музыкантов эта часть упражнения достаточно сложна, поскольку они привыкли к воспроизведению точной интонации, для студентов-немузыкантов же это оказывается психологически расслабляющим моментом, поскольку снимает неуверенность некоторых из них относительно того, чисто или фальшиво они интонируют фразы.

7. При повторении фразы голосом учащиеся каждый раз мысленно переносят ритмические акценты на разные слоги фразы, создавая тем самым эффект переметризации. Такое упражнение позволяет постепенно добиться в необходимой степени плавного, неакцентированного произнесения фразы и целостного ее охвата.

8. Выученные фразы, по заданию педагога, исполняются учащимися на различной высоте и с различной скоростью.

9. Учащиеся поют выученные наизусть мелодические модели фраз, глядя в ноты – при этом ноты используются в качестве дополнительного (а не основного) средства: как графическая линия, помогающая сориентироваться в направлении движения мелодии (вверх, вниз, плавно, скачком).

Предлагаемые методы использования имеющихся расшифровок прошли апробацию:

- в Московской государственной консерватории: в группах студентов историко-теоретического, дирижерско-хорового и вокального факультетов, впервые знакомящихся с японским языком [15 -18];
- в учебных лингвистических группах: в Москве (курсы японского языка в Культурном центре посольства

Японии), в Казани (культурно-информационный центр «Сакура»);

- на научно-практических конференциях и презентациях: в Москве, Казани [4], Волгограде [3] и Фукуоке [5];
- в практике непосредственного общения с носителями японского языка (в первую очередь, с японскими студентами Московской консерватории).

По результатам проведенной апробации можно сказать, что пособие может широко применяться в групповых и самостоятельных занятиях по курсу японского языка на любой стадии подготовки и при любом уровне развития музыкального слуха: использование части В плюс прослушивание аудиозаписей музыкальных примеров на прилагаемом компакт-диске позволяют сделать процесс копирования мелодической интонации легким, живым и приятным.

Данные, полученные в процессе апробации пособия и сбора обратной связи, позволяют сделать следующие предварительные выводы о возможных перспективах использования работы:

1. В общепедагогическом плане. Предложенная интонационная методика изучения японской речи облегчает запоминание слов: как правило, мы бессознательно присваиваем акценты японским словам, поэтому часто случается так, что мы не можем их узнать, когда слышим их произнесенными с другой интонацией и, как нам кажется, с другим слоговым акцентом.

2. В музыкально-практическом плане. Использование принципа «японского сольфеджио» (равно как и могущего возникнуть таким же образом сольфеджио «китайского», «корейского» и т.д.) дает студентам новые стимулы:

- эмоционально оживляет занятия чтением мелодий с листа, так как предлагает интонировать не абстракт-

ные примеры, а мелодические фразы, взятые из практики речи;

- усиливает внимание к вокальному стилю Sprechgesang, получившему распространение с начала XX века в оперной музыке, в основе которого лежит не столько пение, сколько мелодическая речитация.

- развивает навык слухового нахождения музыкальной «подкладки» для речевой мелодики;

- обостряет интонационный слух, способствуя более быстрому вычленению музыкальной интонации в звучащей речи.

2. В эстетическом и общекультурном аспектах. Применение «японской» методики способствует развитию артистизма, умению разнообразить собственную речевую интонацию на любом языке, улучшает лингвистическую чувствительность к интонации языка.

Повышение коммуникативных возможностей в кросс-культурной ситуации — на собственной практике жизни в другой стране — как важна «своя» интонация и ритмика.

3. В психокоррекционном аспекте. Способ пропевания фразы проявляет свой эффект аналогично пению при излечении заикания: он выглаживает речь, снимая лишнюю акцентированность, зажатость, освобождает голосовые связки, делает речь более «светлой».

В заключение приведем выдержки из обратной связи участников практикума по японскому интонированию, которые, как представляется. Могут оказаться интересными педагогам-японистам.

а) «Удивительное ощущение перевоплощения в человека другого мировосприятия. Самое интересное, что в процессе работы меняется не только внутреннее восприятие, но и звукоизвлечение». [18].

б) «При пении японских фраз сглаживается интонация, спокойствие. Петь очень удобно. Безакцентное пение сначала не давалось. Все время хотелось опереться на какую-нибудь долю. Потом пришло осознание: без акцентная мелодия. Голосу очень комфортно». [14].

с) «Исполняя японские слова, нужно исключить все ударения, гортань от этого абсолютно не напрягается, ощущение такое же, как при пении с закрытым ртом. Обволакивает, как после глотка теплого молока. Цвет – светлый (как кимоно); ощущение доброты. Губы в улыбке не напряженной, расслабленность». [16].

Литература

- 1) Алпатов В., Вардуль И., Старостин С. Грамматика японского языка: Введение, фонология, супрафонология, морфонология. М., 2000.
- 2) Виза в Японию. Аудиокурс японского языка. Living Language Дельта Пабблишинг, 2001.
- 3) Карасева М. Если другой – native speaker? Оптимизация межкультурного диалога через адекватное интонирование // Преодолевая страх: на пути к глобальной безопасности. Волгоград, 2006. С. 57-58.
- 4) Карасева М. Изучая язык мелодически: Методика слухового освоения японской речевой интонации способом ее музыкального нотирования // Глобализация и национальная идентичность: Сб. статей. Казань. 2004. С. 207-212.
- 5) Карасева М. Постигая иностранный язык мелодически // Расправляя наши крылья: Тезисы 4-й международной конференции Asia TEFL. Фукуока, 2006. С. 344 (на англ. яз.).
- 6) М. Карасева. Японское сольфеджио. Искусство мелодической интонации. 444 упражнения по интонированию японских фраз. В двух частях. М.: Композитор, 2008.

- 7) Фельдман Н. Краткий очерк грамматики современного японского языка / Японско-русский словарь. Сост. Л. Немзер и Н. Сыромятников. Под. ред. Н. Фельдман. М., 1965. С. 825-881.
- 8) Цеплитис Л. Анализ речевой интонации. Рига, 1974.
- 9) Golden Japanese 2000. Мультимедийный учебник японского языка на CD-ROM. М., 2002.
- 10) The Kenkyusha Japanese-English Learner's Pocket Dictionary. Editor in Chief Shigeru Takebayashi. Tokyo, 1993.

Текстовые, аудио- и видео-документы и апробационные материалы из Интернет ресурсов

- 11) Видеофрагмент работы по пособию М. Карасёвой «Японское сольфеджио»: тренировка в интонировании фраз японского языка. Группа студентов вокального факультета Московской консерватории, преп. Е. Гриненко, 2006-12. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://marinola.mylivepage.ru/file/349/1437_Тренинг_по_японскому_интонированию2006-12.avi
- 12) Воробьева Е. Японский язык на сольфеджио. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://marinola.mylivepage.ru/wiki/280/111_EV-Japanese_solf-2006
- 13) Григорович Н. О мастер-классе М.Карасёвой по японскому интонированию. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://marinola.mylivepage.ru/wiki/280/120_NGrigor-Karaseva-Japan MasterClass
- 14) Ерюткина Л. Японский язык: обратная связь. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://marinola.mylivepage.ru/wiki/280/113_LE-JapanSolf2006
- 15) Мастер-класс проф. Марины Карасёвой. Видеофрагмент работы над интонированием фраз японского языка.

Группа студентов дирижерско-хорового факультета Московской консерватории, 2006-06. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://marinola.mylivepage.ru/file/349/1365_Karaseva_Masterclass_Japanese_Intonation2006-05.avi

16) Полянина А. Японский язык — интонирование. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://marinola.mylivepage.ru/wiki/280/112_AP-JapanSolf2006

17) Работа над интонированием японских фраз, с использованием учебного пособия М. Карасевой «Японское сольфеджио. Искусство мелодической интонации». Мастер-класс М. Карасевой со студентами 1-го курса дирижерско-хорового факультета, май 2006 (аудиозапись). [Электронный ресурс]: режим доступа: http://marinola.mylivepage.ru/file/349/1588_Jp-intonation-lesson2006.mp3

18) Романова Н. Японский в пении. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://marinola.mylivepage.ru/wiki/280/114_NR-JapanSolfegio2006

Киреева М. М.,
преподаватель НИУ ВШЭ г. Москва,
mkireeva@hse.ru

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ НОРМАТИВНОЙ ГРАММАТИКИ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА В КАЧЕСТВЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО АСПЕКТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** В статье автор излагает личный опыт преподавания курса «Нормативная грамматика японского языка» на начальном этапе обучения в качестве самостоятельного аспекта. Цель данного курса состоит в формировании у студентов понимания грамматики японского языка как целостной системы.*

Традиционно грамматика японского языка преподается вместе с лексикой, иероглификой, основами говорения, письма, чтения в рамках одной дисциплины. Большой объем материала и его разнонаправленность не позволяют уделить достаточное внимание формированию у студентов понимания грамматики японского языка как целостной системы. В то время как овладение грамматикой в виде структурированной системы, выявление общих закономерностей, лежащих в основе грамматического строя языка, способствуют глубокому пониманию грамматики, облегчают освоение многочисленных грамматических моделей, а также помогают предотвратить типичные ошибки как на начальном, так и на последующих этапах обучения.

В связи с этим на отделении востоковедения НИУ ВШЭ в рамках аспектизированного преподавания японского языка нормативная грамматика была выделена в качестве самостоятельной дисциплины.

На начальном этапе изучения японского языка (1 курсе) преподаются следующие дисциплины: «Базовый курс японского языка», «Нормативная грамматика японского языка», «Практикум устного общения на японском языке», «Практикум чтения художественной прозы на японском языке».

Среди этих дисциплин «Базовый курс» является обязательным, остальные – факультативами (курсами по выбору).

Распределение дисциплин по модулям и количества аудиторных часов в неделю показано в таблице.

«Базовый курс японского языка» является основной дисциплиной, в рамках которой изучаются основы лексики и грамматики, иероглифика, формируются навыки перевода с японского языка на русский и наоборот.

Факультативы «Нормативная грамматика японского языка», «Практикум устного общения японского языка» и «Практикум чтения художественной прозы японского языка» являются вспомогательными к «Базовому курсу», основная их цель заключается в расширении запаса лексики и грамматических средств, углубленном изучении нюансов их употребления.

1 модуль	2 модуль	3 модуль	4 модуль
Базовый курс японского языка (обязательный, 12 часов (6 занятий) в неделю)			
Нормативная грамматика японского языка (факультатив, 6 часов)		Практикум чтения художе- ственной прозы	

	(факультатив, 6 часов)
Практикум устного общения (факультатив, 6 часов)	

Факультативы имеют следующие задачи:

«Практикум устного общения» – расширение словарного запаса, развитие коммуникативной компетенции, а также знакомство с реалиями и культурой Японии в процессе коммуникации;

«Нормативная грамматика» – систематизация и углубление знаний по грамматике, получаемых на занятиях по базовому курсу японского языка, выработка навыков анализа морфологического состава слова и синтаксической структуры предложения;

«Практикум чтения художественной прозы» – глубокий разбор изученных базовых грамматических тем, вызывающих сложности у русскоговорящих студентов, выработка у студентов навыка восприятия пройденных грамматических средств на уровне связанного текста, а также развитие навыков поиска информации в тексте; эта дисциплина является логическим продолжением курса нормативной грамматики японского языка.

«Базовый курс» и факультативы различаются не только по характеру и объему изучаемого материала, но также степенью опоры на родной язык (русский) в процессе обучения. В рамках «Базового курса» освоение лексических и грамматических единиц происходит через родной язык, и в качестве практических упражнений и основной формы контроля используется перевод предложений с русского языка на японский и наоборот. На занятиях по практикуму устного общения и нормативной грамматике перевод на родной язык используется минимально, овладение языковыми единицами происходит на интуитивном уровне

в контексте их речевых функций. В рамках этих дисциплин переводу как форме практических упражнений и контроля отводится второстепенная роль, в качестве его альтернативы широко применяется создание ситуаций общения, предполагающих употребление конкретных единиц языка.

Содержание курса «Нормативная грамматика японского языка» состоит из двух частей: вводной теоретической и основной практической.

Вводной теоретической части отводится первые 6 занятий в начале курса. В рамках этих занятий изучаются основные понятия теоретической грамматики, способы синтаксического анализа предложения, дается информация о типологических характеристиках и особенностях грамматики японского языка, проводится сравнение японского и русского языков.

Цель вводных теоретических занятий – дать студентам «инструмент» для освоения грамматики, а также показать некоторые закономерности, действующие в грамматическом строе японского языка, познакомить с его особенностями.

В рамках теоретической части вводятся, повторяются и разбираются следующие понятия теоретической грамматики:

- грамматическое и лексическое значение,
- грамматическая категория,
- части речи,
- члены предложения,
- тема и рема, топик,
- главное и зависимое,
- модель управления.

Сначала эти понятия разбирают на примерах из русского языка, потом преподаватель сообщает студентам, как данные понятия применимы к японскому языку, а также проводит сравнение русского и японского языков.

Рассмотрим в качестве примера, как проходит разбор понятия «грамматическая категория» поэтапно:

(1) Преподаватель объясняет значение понятия «грамматическая категория», как оно соотносится с уже изученным понятием «грамматическое значение», и приводит несколько примеров из русского языка: «падеж», «число» у существительных и т.п. (см. подробнее [3, с. 255-256]).

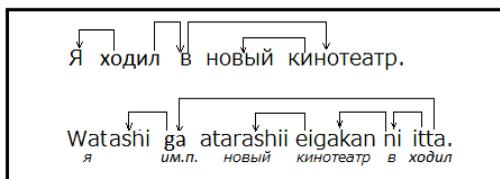
(2) Преподаватель просит студентов самостоятельно дополнить ряд грамматических категорий русского языка.

(3) Преподаватель сообщает студентам, что не все грамматические категории русского языка есть в японском, например, прилагательные не изменяются по числу, роду и падежу. В то же время, в японском языке есть грамматические категории, которых нет в русском. Например, определенный класс прилагательных (предикативные) имеет грамматическую категорию времени, как глаголы; грамматическая категория «побудительных залог» глагола вовсе отсутствует в русском языке, а значение побуждения другого субъекта к действию выражается лексически и т.д.

В будущем в процессе обучения непосредственно грамматике японского языка преподаватель постоянно обращается к понятию «грамматическая категория». Это понятие вводится с целью помочь студентам систематизировать многообразие грамматических форм и конструкций японского языка.

Также в рамках вводной теоретической части повторяются уже знакомые из школьной программы способы синтаксического анализа предложения: разбор по членам предложения и построение структуры зависимостей (определение отношений зависимости между элементами предложения, см. подробнее [4, с. 65-72]).

Сначала оба способа синтаксического анализа отрабатываются на примере русских предложений. Этому следует уделить внимание, потому что, как показывает опыт, не все студенты в достаточной мере обладают навыками анализировать синтаксическую структуру предложения. Потом те же способы анализа применяются к японским предложениям с русским подстрочником, как показано на примере:



Анализ нескольких простых и сложных предложений на японском языке позволяет студентам самостоятельно выявить следующую закономерность: в японском предложении зависимое всегда стоит перед вершиной (это является проявлением типологической характеристики японского языка как последовательно левоветвящегося языка в противоположность русскому языку, которой относится к правоветвящимся языкам, см. подробнее [1, с. 9-12]).

В качестве практического задания студентам предлагается самостоятельно построить словосочетания и предложения на японском языке, используя выявленную закономерность:

Структура зависимостей (практическое задание)

Используя слова для справки, переведите следующие словосочетания и предложения на японский язык:

- книга друга
- мой друг
- книга моего друга
- прочитал книгу
- (Вчера) я прочитал книгу моего друга.

- *Я не прочитал книгу, потому что ходил в кино.*

я – watashi, друг – tomodachi, книга – hon, вчера – kinoo, ходил – itta, прочитал - yonda, не прочитал- yomanakatta, потому что – node, показатель родительного падежа – no, показатель винительного падежа – wo, показатель именительного падеж – ga

Знакомство с данной особенностью грамматики японского языка на начальном этапе обучения способствует более успешному усвоению студентами грамматических тем, связанных с порядком слов, таких как использование послелогов, в особенности показателя генитива *no*, употребление союзов, сложноподчиненные предложения в японском языке.

Освоение понятийного инструментария и выработка навыков синтаксического анализа, знакомство с особенностями и глубинными закономерностями грамматики японского языка способствует системному овладению материалом, а также помогает предупреждать появление типичных ошибок, возникающих при построении японских предложений и переводе с японского языка.

По окончании теоретической части начинается основная практическая часть, в рамках которой проходит изучение и отработка базовых грамматических конструкций японского языка.

В процессе практически ориентированного обучения грамматическим конструкциям преподаватель постоянно ссылается на материал, пройденный в рамках теоретической части: объясняет грамматические модели, используя изученный понятийный инструментарий, постоянно обращает внимание студентов на общие закономерности и особенности грамматики японского языка, проявляющиеся в каждой конкретной конструкции.

Содержание практической части курса нормативной грамматики японского языка, отбор и организация материала, методика преподавания определяются в соответствии со следующими принципами:

1) Минимизация набора изучаемых тем.

Грамматические конструкции изучаются в объеме, отвечающем начальному этапу обучения и его целям. Курс нормативной грамматики не ставит своей целью охватить за первый год обучения как можно больше грамматических конструкций японского языка, пусть даже легких и необходимых на первый взгляд. В противоположность этому данный курс предполагает изучение лишь базовых конструкций, успешное овладение которыми станет опорой для освоения грамматических единиц на следующих этапах обучения.

Так, авторы курса считают необходимым освоение срединной формы на *-te/de* в функции соединения сказуемых в сложных предложениях. А изучение второй основы глагола в той же функции представляется излишним на начальном этапе обучения, потому что, несмотря на простоту, эта конструкция формальна и используется реже, преимущественно в письменной речи.

2) Разграничение изучаемого материала на активный и пассивный.

Этот принцип непосредственно связан с предыдущим. Даже базовые грамматические средства имеют множество нюансов употребления, запомнить и усвоить которые на начальном этапе изучения языка крайне сложно. Поэтому при объяснении новой грамматической конструкции студентам в первую очередь сообщаются лишь основные правила построения и употребления, которые отрабатываются на упражнениях (активная часть материала). Нюансы употребления, дополнительные сведения (пассивная

часть) сообщаются, но только для ознакомления в качестве нескольких примеров.

Например, при изучении сложноподчиненных предложений с союзом *to* основное внимание уделяется значению союза, форме сказуемого в подчиненном предложении, сфере употребления союза. Запрет на использование союза *to* в случаях, когда сказуемое главного предложения выражает повеление, желательность, намерение, предложение и т.п. [6, с. 482], – отнесено к нюансам употребления, поэтому не отрабатывается, а лишь демонстрируется на нескольких примерах.

3) Принцип функциональности.

Каждая новая грамматическая единица дается без отрыва от своей речевой функции. Конструкции сопровождаются переводом на родной язык, однако первоочередное внимание в ходе отработки новой единицы отводится не тому, как она переводится, а в каких случаях употребляется. Для этого выполняются упражнения, создающие (или воссоздающие) ситуации общения.

4) Рецептивное владение лексикой и иероглификой, встречающейся на занятиях по нормативной грамматике.

Поскольку курс нацелен на освоение только грамматики японского языка, лексика и иероглифика не отрабатываются и не проверяются в контрольных работах. При выполнении заданий студенты располагают необходимой лексикой, и их задача состоит в том, чтобы используя данную лексику, построить конкретную, грамматически правильную конструкцию.

Упражнения на тренировку и контрольные тесты представляют собой систему заданий в открытой форме (студент должен самостоятельно дополнить текст, без вариантов ответа). При необходимости предложения требуется перевести на русский язык с целью проверки, понимает ли студент смысл написанного.

Приведем некоторые типичные виды заданий с примерами:

1. Заполните пропуски, используя служебные слова.

(1) 私の辞書は小さいです。図書館で大きい____借ります。

(2) A : だれ____行きますか。

B : マイクさん____行きます。

2. Поставьте глаголы в почтительно-вежливые формы или замените их синонимичными вариантами.

(1) 社長はもう帰りました。→ _ _ _ _ _

(2) 部長は今銀行にいます。→ _ _ _ _ _

3. Составьте предложения, используя данные слова.

(1) 行く・あした・どこ →

_ _ _ _ _ ?

(2) 飲む・雪子さん・ぜんぜん・お酒→

_ _ _ _ _ 。

4. Составьте предложения указанных типов, используя данные словосочетания.

(1) запрет:

タバコを吸う_____

(2) вежливая просьба сделать что-то:

私を待つ_____

5. Ответьте на вопросы о Пэгги, используя конструкцию «Я думаю, что...».

- (1) ペッギーさんはスポーツをしますか。
- (2) ペッギーさんは親切ですか。



Немаловажную роль в формировании системного представления о грамматике языка играет выбор методики при работе с материалом на всех этапах: организации, представлении, отработке, закреплении и применении.

Основополагающим приемом организации и представления материала в курсе нормативной грамматики является использование в совокупности методов анализа и синтеза.

- Метод анализа

При работе с широкой грамматической темой преподаватель объясняет ее студентам не полностью и сразу, а по частям и постепенно. Этот метод используется при объяснении условно-временных, причинных конструкций, послелогов и т.п., т.е. тем, включающих множество грамматических единиц, освоить которые одновременно крайне сложно.

В случае применения метода анализа материал вводится по частям, но при этом преподаватель обращает внимание студентов на то, какое место каждая конкретная единица занимает в системе, к которой она принадлежит.

Например, при изучении послелога *ni* в конструкции *X ni Y ga arimasu* преподаватель сообщает студентам следующее:

(1) послелог *ni* входит в систему послелогов *ga*, *no*, *wo* и т.п.;

(2) в данной конструкции послелог *ni* указывает на местоположение, а значение «место (активного) действия» выражает другой послелог (*de*);

(3) послелог *ni* имеет другие значения, которые уже изучены или будут изучены в будущем (о значениях послелога *ni* см. [6, с. 303]).

- **Метод синтеза**

Преподаватель объединяет в единое целое и систематизирует пройденный по частям материал. Например, после изучения основных условно-временных конструкций проводится занятие, посвященное повторению, закреплению и систематизации изученного материала, сравнению средств выражения условия и времени.

Совмещение методов анализа и синтеза способствует тщательной проработке материала и более глубокому пониманию грамматики японского языка как системы.

При объяснении нового материала применяются как дедуктивный, так и индуктивный методы [2, с. 247-248].

- **Дедуктивный метод:** преподаватель дает студентам готовое правило построения и/или употребления грамматической конструкции и иллюстрирует его примерами.

- **Индуктивный метод:** преподаватель дает ряд примеров с новой грамматической единицей, на основе которых студенты делают обобщение и выводят правило самостоятельно.

Традиционно дедуктивный метод используется чаще, чем индуктивный. Он подходит для любого типа материала. В рамках курса нормативной грамматики в качестве альтернативы дедуктивному методу индуктивный применяется при объяснении образования форм на *-te/de*, форм

страдательного, побудительного, потенциального залогов и т.д.

При использовании индуктивного метода процесс самостоятельного выведения правил способствует быстрому запоминанию этих правил, пониманию студентами общих закономерностей грамматического строя японского языка, а также повышению интереса студентов к изучаемому материалу.

Этому также способствует подбор разнообразных упражнений на этапе отработки и закрепления материала. На этом этапе действует принцип функциональности, заключающийся в том, что грамматические единицы осваиваются в контексте своих речевых функций. В связи с этим используются упражнения, моделирующие или создающие реальные ситуации общения.

Упражнения делятся на две группы: тренировочные (подготовительные) и речевые (практические) упражнения. Тренировочные задания необходимы для закрепления грамматических моделей и автоматизации их в речи, а речевые упражнения – для правильного применения изученного материала в ситуациях реального общения. Соотношение тренировочных и речевых упражнений в среднем составляет 4: 1. Приведем некоторые примеры упражнений каждой группы (классификация упражнений по [5, с. 280-285]).

Тренировочные (подготовительные) упражнения:

- имитативные упражнения (повторение за преподавателем или CD);
- трансформационные упражнения (например, заменить утверждение на отрицание, прямую речь на косвенную);
- упражнения на расширение предложений (дополнить предложение уточняющими словами или группа-

ми слов, например, добавить обстоятельство место и/или времени);

- ответы на вопросы в соответствии с инструкцией (например, ответить на вопросы утвердительно или отрицательно);

- составление предложения из заданного набора слов;

- упражнение на соединение простых предложений в сложное.

Речевые упражнения:

- вопросно-ответные упражнения (на заданную тему, например, обсудить распорядок дня в парах);

- описательные упражнения (на заданную тему, например, описать внешний вид человека на картинке)

- ситуативные упражнения, ролевые игры (например, босс просит о чем-л., подчиненный соглашается выполнить его просьбы).

Речевые упражнения используются как для отработки одной грамматической конструкции, так и для закрепления блока конструкций, объединенных некоторой общей темой («Мой день», «Путешествие» и т.п.). Например, студентам предлагается обсудить в парах их будущую поездку в Японию, используя изученные грамматические модели *-tai*, *-tari/dari*, *koto ga aru*.

Работа с упражнениями обычно осуществляется по одной из трех схем в зависимости от типа упражнения и специфики нового материала:

- (1) упражнение выполняется спонтанно без подготовки, студенты один за другим выполняют по одному пункту упражнения;

- (2) каждый студент выполняет упражнение самостоятельно, затем ответы проверяются всей группой;

(3) студенты выполняют упражнение сначала в парах (или в группах), затем преподаватель осуществляет контроль путем опроса всех или некоторых студентов.

Вид работы определяется степенью усвоения изучаемого материала, типом упражнения, спецификой материала. Так, первое упражнение на новую тему всегда выполняется спонтанно каждым студентом по цепочке, что позволяет проконтролировать усвоение материала каждым отдельным студентом и группой в целом. При выполнении речевых упражнений предпочтение отдается третьему виду организации работы, потому что он позволяет вовлечь всех студентов одновременно в общую деятельность.

Опыт преподавания курса «Нормативная грамматика японского языка» показал, что обучение студентов элементарному терминологическому аппарату теоретической грамматики, выработка у студентов навыков морфологического анализа слова и синтаксического анализа предложения, знакомство студентов с особенностями и общими закономерностями грамматического строя японского языка на начальном этапе обучения способствует формированию у студентов системного овладения грамматическим материалом.

Также этому способствует широкое применение дедуктивного и индуктивного методов, методов анализа и синтеза в совокупности при организации и представлении материала. Так, использование индуктивного метода как альтернативы дедуктивному позволяет студентам самостоятельно выводить правила использования грамматических моделей по аналогии с уже известными, и таким образом выявлять и осознавать некоторые общие закономерности, действующие в грамматическом строе японского языка. Совмещение методов анализа и синтеза позволяет сначала постепенно осваивать обширные и сложные темы грамматики японского языка, а затем закреплять и систематизи-

ровать полученные знания, охватывая всю тему в целом в рамках повторения.

В то же время содержание курса нормативной грамматики предполагает не «сухое» заучивание грамматики, а освоение грамматических единиц в связи с их речевыми функциями, потому что конечная цель изучения грамматики и языка в целом – это умение правильно использовать усвоенные единицы, лексические и грамматические, в реальных ситуациях общения.

Литература

- 1) Алпатов В. М., Аркадьев П. М., Подлеская В. И. Теоретическая грамматика японского языка [в 2-х кн.: Кн. 2]. М.: Наталис, 2008.
- 2) Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск: Титул, 2012.
- 3) Реформатский А. А. Введение в языковедение. М.: Аспект Пресс, 2010.
- 4) Тестелец Я. Г. Введение в общий синтаксис. М.: РГГУ, 2001.
- 5) Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2006.
- 6) Makino S., Tsuitsui M. A Dictionary of Basic Japanese Grammar. Tokyo: The Japanese Times, 2004

Комарова Э.П.,
д.п.н., профессор, ВГТУ, г. Воронеж,
vivtkmk@mail.ru

**РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФАКТОРА
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ФОРМАТА**

***Аннотация:** в статье рассматривается роль эмоционального фактора в процессе формирования коммуникативной компетентности в контексте компетентностного формата, дается определение поликультурной личности и выделяются уровни ее формирования, анализируется феномен «общения» в новой образовательной программе.*

В последние десятилетие особое внимание уделяется языковому образованию как в языковых, так и в неязыковых вузах. Это обусловлено прежде всего наметившейся тенденцией ориентации Российского языкового образования в направлении глобальной экономической и культурной интеграции в мировое образовательное пространство, чтобы подготовить будущих специалистов к их взаимодействию с окружающим миром, к жизни в поликультурном интерактивном обществе.

Интернационализация образования находит свое воплощение в возрастании социокультурной мобильности, приоритете международных исследований, в расширении

совместных интернациональных проектов и международных контактов. Эти изменения накладывают определенную ответственность как на преподавателей иностранных языков, так и на обучающихся – будущих специалистов цивилизации, динамизм которой привел к необходимости обновления содержания образования. Задача образования – вооружить обучающихся ценностными знаниями, которые позволяли бы им опережать темпы обновления организации их будущей деятельности. С этой целью необходимо готовить будущих специалистов соответствующих требованиям международного стандарта.

В современном обществе стратегическая цель образования - переход от парадигмы преподавания (передачи информации) к парадигме учения (овладения компетенциями - потенциалом действия и поступков), результат обучения и воспитания в которой определяется как единство предметного, метапредметного и личностного результатов. Изменение цели образования требует соответствующих трансформаций в организации процесса обучения и воспитания, которые должны обеспечивать достижение новых ориентиров - овладение общекультурными и практически важными, в том числе компетенциями и компетентностями.

В качестве основания понятий «компетенции» и «компетентности» мы предлагаем выбрать объективность и субъективность условий, определяющих качество профессиональной деятельности [3].

Объективные условия будем называть компетенциями и понимать их как сферу деятельности специалиста, его права, обязанности и сферу ответственности. В качестве субъективных условий, то есть компетентностей выступают, при этом сложившиеся на данный момент система ответственных отношений и установок к миру, другим людям и к самому себе, профессиональные мотивы, профессионально важные качества личности специалиста, его

способности, знания, умения и навыки. Таким образом, компетентности включают социальные, личностные, духовные и профессиональные качества. Все компетентности социальные:

- по способу своего формирования в сотрудничестве обучающихся и обучающихся;
- по содержанию, поскольку отражает сущность совместной практической деятельности людей;
- по способу функционирования в социуме.

Концепция многоязычия является определяющей в подходе Совета Европы к изучению иностранных языков. В соответствии с официальными Российскими документами дальнейшее развитие языкового многообразия требует создания национальных многоуровневых программ, нацеленных на овладение обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией, и ориентированных на общеевропейские требования к уровням владения иностранным языком.

Согласно научной поликультурной парадигме, целью которой является формирование поликультурной языковой личности, наметилась тенденция ориентации российского поликультурного образования в направлении глобальной экономической и культурной интеграции в мировое образовательное пространство, чтобы подготовить поликультурную личность к ее взаимодействию с окружающим миром, к жизни в поликультурном интерактивном обществе.

Совет Европы выдвинул концепцию многоязычия и, как следствие, подготовку поликультурной личности. В соответствии с официальными Российскими документами дальнейшее развитие поликультурной личности требует создание национальных многоуровневых программ, нацеленных на формирование поликультурной личности средствами межличностного и межкультурного общения.

Поликультурная личность имеет уровневую организацию. Человек в своем речевом развитии постепенно переходит от более низкого уровня личности к более высокому. На основе исследования Ю.Н. Караулова [1], нами были выделены три уровня ее формирования:

- нулевой уровень – вербально-семантического, или лексикона личности, понимаемого в широком смысле и включающего фонетические и грамматические знания личности;
- первый уровень – лингвокогнитивного, представленного тезаурусом личности, в котором запечатлен «образ мира», или «система знаний о мире»;
- второй уровень – уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающий прагматику личности, т.е. систему целей, мотивов, установок и интенциональностей личности.

Опираясь на концепции Ю.Н. Караулова, мы пришли к выводу, что только на первом уровне оказывается возможным индивидуальный выбор понятия, личностное предпочтение одного понятия другому. На втором уровне поликультурная личность сливается с социальной.

Поэтому целью Российского образования является создание единого образовательного пространства и преемственности развития поликультурной личности в процессе овладения межкультурным общением с опорой на потребности, мотивацию, личностно-профессиональные особенности и способности обучающихся. С этой целью разрабатываются и создаются образовательные программы, ориентирующие процесс общения на иностранных языках, на развитие компетенции (коммуникативная, речевая, лингвистическая, дискурсивная, информационная) – способности применять языковые и речевые знания и умения в успешной деятельности в определенной области.

В новой образовательной программе реализуется феномен общения при обучении и воспитании в предметной области «Английский язык», в котором ключевым понятием выступает компетентность [2,3].

Феномен общения и коммуникации в социальных науках стал активно изучаться в XX - начале XXI вв. В научной литературе выделяются два основных подхода к изучению общения: «психологический» (Грегори Бейтсон (Gregory Bateson), Поль Вацлавик (Watzlawick), в рамках которого общение рассматривается как взаимодействие; и «контекстный», где общение рассматривается как формирование умений общения в будущей профессиональной деятельности студентов (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Э.П. Комарова, А.В. Хуторский).

В ряде научных исследований уделяется особое внимание изучению деловой коммуникации (Р.Л. Дафт, Н. Джуэт, Л.И. Лингард, В.Г. Афанасьев, А.А. Бодалев, Н.Е. Зарецкая, А.А. Леонтьев, Б.Д. Парыгин), формированию культуры общения как самостоятельной проблеме (Ю. Подгурецкий, Н.И. Архипова, В.Н. Андреева, Ю.Ф. Жукова, И.А. Алексеев, В.Л.В. Куликова, Д.А. Левел).

Проанализированы работы по межличностным коммуникациям (Г. Бейтсен, Ж. Вивен, Д. Джексон), коммуникациям как взаимодействиям участников (Р. Крейг), определена модель коммуникативной подготовки специалиста (И.И. Барахович, А.Н. Дахин), коммуникативная компетентность как основа профессиональной подготовки специалиста (Л.П. Кистанова, Е.Р. Сизова, Е.В. Стафеева, Т.А. Ходюкова).

Анализируется научная литература с целью теоретического определения феномена «общения». Общение рассматривается как социально-психологический процесс взаимного влияния членов коллектива друг на друга в целях согласованного и эффективного выполнения

ими определенных действий, в которых реализуется потенциал личности на основе установленных служебных отношений (В.Г. Успенский); как общение, включенное в процесс какой-либо профессиональной деятельности, взаимодействие людей в процессе производственной деятельности, связанное с их официальной ролью (С.Л. Жукова); как процесс взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение определенного результата, решение конкретной проблемы или организацию определенной цели (В.Г. Бороздина); как процесс продвижения в разрешении проблем путем сопоставления, столкновения, согласования, самообогащения предметных позиций деловых партнеров (Ю.М. Жуков); как возможность контактов на уровне общения между разными отраслями, сферами, конкретными ситуациями, создаваемыми обстоятельствами и условиями социальных и этических отношений между людьми (Н.Г. Михайловская); как управление и руководство людьми, взаимодействие между руководителем и подчиненным, в результате которого происходит наиболее полная самореализация личности (А.Ю. Панасюк).

Значимость эмоционального фактора в реакции человека на окружающий мир крайне велика. Интеллектуальное и эмоциональное начала сосуществуют в общении и определяя ее одновременно являются взаимоисключающими элементами, поскольку чем более эмоциональный характер носит речь, тем более неопределенным становится ее предметно-логическое содержание. Эмоция, воздействуя на высказывание, оказывает значительное влияние на интонацию с которой последнее произносится субъектом. При этом происходящие изменения касаются темпов

речи, длительности звуков, мелодичного рисунка фразы в целом [4].

Эмоциональность – это общая склонность человека к разнообразным положительным или отрицательным переживаниям. Экспрессивность – это вербальное или невербальное выражение эмоциональности, свойство определенной совокупности языковых единиц, обеспечивающее их способность передавать субъективное отношение говорящего к содержанию или адресату речи, а также совокупность качеств речи или текста, организованных на основе языковых единиц [5].

Экспрессивность является свойством языкового знака, посредством которого он воздействует на воображение адресата и/или на его эмоциональную сферу.

Были выявлены лингвистические средства выражения эмоциональности: фонетика (интонация) – особый мелодический рисунок фразы, аффективное ударение; лексика – непосредственно вызывающая эмоции, образность, тенденции к преувеличению, девальвация экспрессивности и обновление эмоционального словаря; грамматика – в первую очередь причинно-следственные связи между частями высказывания; синтаксис – эллиптические конструкции, риторические вопросы, инверсия, эмоциональные предложения с восклицательными знаками; морфология – стилистическое употребление временных форм [5].

Выбор упомянутых средств выражения эмоциональности в речи не случаен. Он осуществляется говорящим субъектом в зависимости от определенной коммуникативной ситуации, собственного социального статуса речевого партнера, интенсивности испытываемого эмоционального состояния, совместимости того или иного способа с употреблением определенных лексических единиц и т.д.

Эмоциональное напряжение создается различными средствами, которые вызывают заинтересованное отноше-

ние участников общения (например, тема разговора). Возникающие при этом переживания могут передаваться жестами, мимикой, смехом, плачем и, прежде всего, интонацией. Восприятие эмоционально заряженной ситуации студентами сходно с восприятием произведений искусства. В результате эмоционального сопереживания возникает желание попробовать выразить свои чувства, переживания, мнения в процессе межкультурного общения.

В связи с этим меняется образовательная научная парадигма, которая, будучи категорией методологической, моделирует эмоциональный контекст общения как фактор социально-нравственного развития личности. Научная парадигма охватывает все новое в форме фундаментальных знаний, ценностей, убеждений. В своем исследовании мы опираемся на контекстно-компетентностный подход (А.А. Вербицкий), который рассматривается нами как стратегическая направленность модели формирования коммуникативной компетентности, включающая как основные ориентиры психолого-педагогические, социальные, культурологические, технологические доминанты. В процессе межкультурного общения используемые формы, приемы, методы, средства направлены на личность, устремленную в будущее. Личностно-ориентированный подход рассматривает как парадигму, как некое «ментальное окно», в котором актуализируются различные подходы, обеспечивающие личностную ориентацию образования [4].

Так как подготовка будущего специалиста связана с его личностно-профессиональным развитием, одной из практических задач в решении этой проблемы является создание и внедрение новых образовательных стандартов третьего поколения, ориентирующих процесс межкультурного общения на развитие компетенций – способность применять речевые и языковые знания для успешной профессиональной ориентации. Целью стандартов третьего

поколения является формирование ключевых компетенций, включающих социальное развитие личности как процесса, сочетающего индивидуализацию и типизацию овладения социальной компетенцией, как среды социального развития – приобретения личностью социально-ценностных качеств; взаимосвязь и взаимодействие со средой обучения и воспитания; овладение коммуникативной компетенцией (участие в проектной деятельности, в деловых и ролевых играх, выступлениях на форумах, конференциях, конгрессах, участие в свободных дискуссиях, дебатах, заседаниях экспертных групп, отборе стереотипов речевого и неречевого поведения, модели социального поведения обучающихся в родной и изучающей культуре с целью преодоления социально-коммуникативных барьеров); умение выбирать приемлемый стиль общения в соответствии с ситуацией, поведением партнеров, поддерживать эмоциональный контакт с собеседником, предвидеть результаты общения, нести за них ответственность, рефлексировать по поводу социального опыта и ценностей, использовать Интернет-ресурсы, мультимедийные проекты, электронные средства связи с зарубежными партнерами, сравнивать социальные представления в разных культурах.

Для цели нашего исследования перспективным направлением является учет эмоциональный фактора в процессе формирования коммуникативной компетенции с целью социально-нравственного развития личности. Целе-направленное и системное его изучение в процессе обучения исследуется недостаточно.

Опираясь на вышеизложенную теоретико-методологическую базу, нами была разработана модель формирования коммуникативной компетенции с учетом эмоционального фактора. Основными компонентами модели явились: когнитивный, ценностный, социальный, операциональный, основанные на содержании изучаемого

предмета, включающие коммуникативную, социокультурную, речевую компетенции.

Специфика исследования эмоционального фактора обусловлена концентрацией внимания на определенных аспектах совокупности эмоциональных явлений, составляющих потенциал эмоционального фактора и механизм его действия в процессе воспитания творчески активной личности студента.

Нужно признать, что идея использования средств эмоционального воздействия на обучающихся не нова, но в то же время необходимо подчеркнуть, что средства эмоционального воздействия помогают успешно и эффективно выполнять работу по овладению межкультурным общением и способствуют социально-нравственному развитию личности и эстетического вкуса обучающегося, а произведения писателей дают богатый материал для анализа внутреннего состояния человека, для раскрытия и объяснения важнейших духовных понятий, позволяет подняться еще на одну ступень познания человеческой души, обрести духовные и нравственные ценности.

Духовное и эмоциональное взросление студента важно еще и потому, что студенческий возраст называют «пиком развития», центральным периодом становления характера, периодом, когда особенно развито чувство красоты.

Таким образом, рассмотрение эмоционального фактора в процессе формирования коммуникативной компетентности с целью социально-нравственного развития личности показало, что его реализация требует учета эмоциональной обусловленности:

- связи эмоций и познавательных процессов;
- связи эмоциональной и мотивационной сфер;
- роли эмоций в регуляции поведения и деятельности эмоциональной обусловленности восприятия;

- влияния эмоций на усвоение.

Рассмотрим специфику выделенных составляющих эмоционального фактора с целью социального развития личности и основные направления его реализации применительно к процессу формирования коммуникативной компетентности обучающихся. Пересмотр традиционного видения развития социально-нравственных качеств студентов на основе эмоционального фактора как процесса сугубо рационального должен осуществляться прежде всего на основе представлений современной психологии об общем соотношении эмоционального и когнитивного. Согласно С.Л. Рубинштейну, мышление как реальный психологический процесс представляет собой единство интеллектуального и эмоционального, а эмоция - единство эмоционального и интеллектуального [6]. На то, что аффективная и когнитивная жизнь человека неразделимы, несмотря на имеющиеся различия, обращает внимание и Ж. Пиаже. Нельзя не упомянуть также известное положение Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта. По данным психологических исследований, когнитивные процессы неотделимы от процессов восприятия, которые осуществляются через органы чувств и, следовательно, в свою очередь, эмоционально обусловлены [2].

Вслед за ними и рядом исследователей мы считаем, что в процессе воспитания социально-нравственных качеств обучающихся эмоциональная обусловленность когнитивных процессов, в том числе и при овладении коммуникативной компетентностью с учетом эмоционального фактора, свидетельствует о необходимости интеграции эмоционального и когнитивного начал как в теоретических моделях человеческой деятельности (в том числе в концепциях обучения ИЯ), так и в практике (преподавании ИЯ). Данное положение позволяет сделать вывод о необходимости разработки концептуальных моделей, учиты-

вающих специфику взаимодействия эмоциональной и когнитивной сфер и направленных на их совместную активизацию.

Важной составляющей формирования коммуникативной компетентности с учетом эмоционального фактора является связь эмоций с познавательными и интеллектуальными процессами. Эмоции являются одной из основ мыслительной деятельности и сопровождают творческие ее виды, положительно или отрицательно влияя на исход решения поставленных задач. Степенью переживания эмоций обусловлены темп, скорость и продуктивность познавательных процессов [4].

Согласно концепции С.Л. Рубинштейна, регуляторная функция эмоций в педагогической деятельности обнаруживается в момент взаимодействия преподавателя с обучающимся и обучающихся между собой, а также при изложении содержания дидактического материала, что указывает на необходимость включения указанных элементов в структуру эмоционального контекста общения.

Роль эмоционального фактора в развитии социально-нравственных качеств личности во многом обусловлена также влиянием эмоций на усвоение. Исследованиями показано, что вызванные однажды эмоции поддерживают внимание, создают благоприятные условия для активизации интеллекта обучающихся, улучшают запоминание. Запоминание эмоционально окрашенной информации не только протекает более успешно, но и более устойчиво по отношению к факторам, ухудшающим воспроизведение слов (интерференция, неупорядоченность материала и т.п.), более прочно и долговременно.

Таким образом, взаимовлияние эмоциональной и мотивационных сфер развития социально-нравственных качеств личности в процессе формирования коммуникативной компетентности, а также эмоциональная обуслов-

ленность самого процесса свидетельствуют о значимости учета личностных качеств обучающихся и эмоциональных состояний субъектов педагогического процесса, а также оптимизации эмоционального контекста общения при организации обучения.

Так как подготовка будущего специалиста связана с его личностно-профессиональным развитием, одной из практических задач в решении этой проблемы является создание и внедрение новых образовательных стандартов третьего поколения, ориентирующих процесс обучения иностранным языкам на развитие компетенций – способность применять речевые и языковые знания для успешной профессиональной ориентации. Основными компонентами модели явились: когнитивный, ценностный, социальный, операциональный, основанные на содержании изучаемого предмета, включающие коммуникативную, а так же учебно-познавательную компетенции.

В связи с изменением образовательной парадигмы в процессе обучения иностранным языкам от репродуктивной к креативно-педагогической, направленной на гармонизацию и развитие духовных способностей и потребностей человека с опорой на принципы гуманистической и личностно ориентированной педагогики, используются следующие формы, направленные на развитие креативных способностей личности: субъект-субъектное взаимодействие в диалоге культур, поддержка проявления творческой инициативы, самостоятельной творческо-исследовательской деятельности, использование эффективных методик и технологий в обучении, создание психологически комфортного климата на занятиях, умение работать в группе, команде, учет психолого-физиологических способностей, типов темперамента и нервной системы каждого обучающегося, участие в проектной деятельности, в деловых и ролевых играх, выступлениях на форумах,

конференциях, конгрессах, участие в свободных дискуссиях, дебатах, заседаниях экспертных групп, отборе стереотипов речевого и неречевого поведения, модели социального поведения обучающихся в родной и изучающей культуре с целью преодоления социально-коммуникативных барьеров; умение выбирать приемлемый стиль общения в соответствии с ситуацией, поведением партнеров, поддерживать эмоциональный контакт с собеседником, предвидеть результаты общения, нести за них ответственность, рефлексировать по поводу социального опыта и ценностей, использовать Интернет-ресурсы, мультимедийные проекты, электронные средства связи с зарубежными партнерами, сравнивать социальные представления в разных культурах.

Идея использования средств эмоционального воздействия на обучающихся достаточно эффективна. Было выявлено, что средства эмоционального воздействия помогают успешно и эффективно выполнять работу по формированию коммуникативной компетентности и способствуют социально-нравственному развитию эстетического вкуса обучающихся, дают богатый материал для анализа внутреннего состояния человека, для раскрытия и объяснения важнейших духовных понятий, позволяет подняться еще на одну ступень познания человеческой души, обрести духовные и нравственные ценности.

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности с учетом потенциала эмоционального фактора открывает реальные возможности для более четкого определения содержания структурных компонентов, отбора материала, адекватного поставленным целям и задачам обучения английскому языку в неязыковых вузах.

Литература

- 1) Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Русский язык, 1987. 261с.
- 2) Комарова Э.П. Психолого-педагогические особенности развития интеллекта обучающихся в контексте компетентностной парадигмы // Вестник Воронежского государственного университета. Воронеж, 2012. Т.8, №10.2. С.25-28.
- 3) Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения // Научно-методическое пособие. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. С. 55.
- 4) Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам М.: Академия, 2004. 336с.
- 5) Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности, «МПСИ», 2002. 400 с.
- 6) Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. 1998.

Масловец О.А.,
к.п.н, доцент, ФГБОУ ВПО «БГПУ», г. Благовещенск,
maslovets73@mail.ru

УЧЕБНИК КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ДЛЯ ВУЗОВ

***Аннотация:** В статье поднимается вопрос проектирования и создания учебников нового поколения по китайскому языку для вузов. Автор рассматривает обозначенную проблему с позиций современных требований к целям обучения иностранным языкам, представленных в Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования, а также с учетом методологических и концептуальных основ обучения иностранным языкам.*

Не вызывает сомнений, что обучение китайскому языку на уровне безошибочного изложения программных разговорных тем уходит в далекое прошлое стандартного процесса обучения. Сегодня в период стремительного развития российско-китайских отношений знание китайского языка стало реальной потребностью. При этом сфера общения людей постоянно расширяется. Это профессиональные лингвистические знания переводчиков, дипломатов и политологов; иноязычная профессионально-ориентированная коммуникация специалистов любых отраслей знаний, а также иноязычные возможности студентов общаться со своими сверстниками как в сети Интернет, так и при непосредственных контактах. Такой уровень

иноязычной коммуникации предполагает высокий уровень сформированности речевых умений. Нельзя отрицать, что эффективность коммуникации в значительной степени определяется именно владением неподготовленной речью на китайском языке.

Потребности современного общества находят отражение и в новой парадигме образования в высшей школе, в связи с чем пересматриваются цели и содержание образования, изменяется научно-теоретический подход к обучению.

В настоящее время оптимальным средством обучения в вузе являются предметные учебно-методические комплексы, позволяющие учитывать особенности профильной подготовки бакалавров. На их основе формируются универсальные и профессиональные компетенции студента, реализуются глобальные и частные дидактические и воспитательные цели вузовского образования.

Основным элементом учебно-методического комплекса по любой дисциплине является учебник. Он представляет собой единую и достаточно полную дидактическую систему, способную обеспечить качественную подготовку студентов по предмету. Базовый учебник дополняется другими компонентами комплекса, которые могут варьироваться в зависимости от целей обучения и педагогической ситуации.

Прежде чем перейти к характеристике коммуникативного метода, реализуемого в обучении иностранным языкам, который должны лежать в основе современных учебных пособий, рассмотрим признаки, присущие методу-направлению в иноязычном образовании:

1. Наличие ведущей идеи, определяющей пути и способы достижения целей обучения и дающей представление об общей стратегии обучения языку.

2. Направленность метода на достижение определенной цели.

3. Использование в качестве теоретической базы лингвистической, психологической, дидактической концепций, определяющих научные основы метода [9, с. 180].

Какие же методы лежат в основе современных вузовских учебников китайского языка отечественных и китайских авторов?

В основе отечественных учебников лежит группа методов, получившая название сознательные методы. К ним относятся грамматико-переводной метод (В. Гумбольд, Д. Гамильтон), получивший широкое распространение в XVIII-XIX вв., сознательно-практический (Б.В. Беляев), применявшийся широко в школьном и вузовском образовании в 50-60 годах, сознательно-сопоставительный (Л.В. Щерба), считавшийся ведущим в обучении вплоть до 1980-х гг. Главным дидактическим принципом этих методов является принцип сознательности, базирующийся на признании ведущей роли мышления в ходе овладения языком. Основной целью изучения иностранных языков в рамках этих методов было общее образование учеников, развитие логического мышления в результате перевода текстов и выполнения упражнений грамматической направленности [9, с. 192].

Что касается учебников китайских авторов, то в них делается попытка реализации коммуникативного подхода, однако, в большинстве случаев коммуникативность в них понимается как обычное общение, и система упражнений представлена заданиями, типа «расскажи о ...», не подкрепленными никакими требующимися лексическими единицами и вспомогательными опорами.

Таким образом, лежащие в основе современных учебных пособий методы, ориентированы на знаниевую

парадигму и обрекают их содержание и системы упражнений на однообразие и неинтересность.

Каковы же цели современного вузовского иноязычного образования? Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями [8]:

- уметь свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации;
- владеть основными особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения;
- обладать готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения;
- уметь использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба и т.д.);
- владеть международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода (сопровождение туристической группы, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций);
- обладать необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур;
- уметь моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов;
- владеть международным этикетом в различных ситуациях межкультурного общения (сопровождение ту-

ристических групп, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций).

Языковой и речевой материал современных учебных пособий по китайскому языку недостаточно учитывает специфику языка как отражения системы культурных ценностей, на основе которых строятся конкретные общества и модели поведения их членов. Таким образом, для обеспечения адекватной подготовки выпускников, способных к продуктивному общению, необходимо внести изменения на уровне целеполагания и соответственно содержания при проектировании современных учебных пособий по китайскому языку. Так, цель формирования и развития навыков и умений, необходимых для преимущественно учебной коммуникации с ориентацией на процесс – образцовую учебную речь на китайском языке, необходимо заменить на цель, заключающуюся в подготовке к реальному общению с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере с ориентацией на результат такого общения [4, с. 5].

Именно такая цель лежит в основе коммуникативного обучения языку.

Ведущая роль коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам обуславливается тем, что он и его различные модификации (сознательно-коммуникативный, системно-коммуникативный, деятельностно-коммуникативный, функционально-коммуникативный, коммуникативно-когнитивный) наиболее специфичны для изучения иностранного языка.

Коммуникативный подход возник как итог методического осмысления деятельностного подхода к обучению и является результатом его преломления применительно к обучению именно иностранному языку [3, с. 9]. Связь коммуникативного подхода с деятельностным прослеживается в том, что в ходе обучения, в основу которого положен

коммуникативный подход, учащиеся овладевают мотивированными речевыми действиями, для того чтобы решить коммуникативные задачи, направленные, например, на установление контакта, на сообщение или запрос информации, выражение своего отношения к предмету речи, к собеседнику. Подобных функциональных типов высказываний существует огромное множество и все они в систематизированном и коммуникативно-оправданном виде должны присутствовать в речевом материале современных учебников китайского языка.

Объектом обучения, построенного в рамках деятельностного и коммуникативного подходов, выступает речевое действие. В психологии речевое действие определяется как процесс взаимодействия его компонентов: участников общения (кто с кем общается); коммуникативного намерения (зачем, с какой целью); предметного содержания: темы, ситуации, языковые средства; экстралингвистических и паралингвистических средств, используемых для высказывания в конкретной ситуации общения (как общаются).

Всем известно, что речевая способность человека на родном языке развивается посредством активной коммуникативной деятельности, в процессе которой языковые элементы (слова, выражения, модели высказывания) накапливаются в индивидуальном опыте, как отмечает В.Л. Скалкин. Ребенок начинает говорить, не владея всей речевой системой. Возможность использования только «части языка» в коммуникативных целях позволяет вовлекать студентов в реальную коммуникативную деятельность уже на самых ранних этапах обучения, которая должна занять одно из ведущих мест в процессе обучения устной речи [5, с. 16].

Цель обучения, осуществляемого в рамках коммуникативного подхода, не сводится к обучению общению

или к обучению практическому владению видами речевой деятельности как средствами общения. Такое видение цели, по мнению Е.И. Пассова, является неполным, потому что оно не учитывает функции, которые позволяют человеку обрести владение иностранным языком. Вернемся к целям и задачам профессионального образования, указанным в ФГОС ВПО относительно общекультурных компетенций бакалавра. Он (бакалавр):

- руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2);

- обладает навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3);

- обладает готовностью к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявлением уважения к людям, готовностью нести ответственность за поддержание доверительных партнерских отношений (ОК-4);

- осознает значение гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готов принять нравственные обязательства по отношению к окружающей природе, обществу и культурному наследию (ОК-5)[8].

Всем известно, что особенность предметов гуманитарного цикла, к которым относится и китайский язык, заключается в преимущественной ориентации на метод презентации учебного знания, возможности этого знания быть представленным именно таким образом и наличие таких личностных механизмов у ученика, которые бы «резонировали» учебному материалу и деятельности по его поводу [1]. В связи с этим представляется возможным использова-

ние потенциала предмета «китайский язык» для отбора учебных материалов, затрагивающих проблемы духовных, культурных, интеллектуальных, материальных ценностей по поводу фактов, явлений, имеющих неоднозначную трактовку, и способных вызвать у учащихся новые эмоции, чувства, новое видение ситуации.

Иными словами, все это можно назвать овладением «иноязычной культурой». Отсюда следует вывод: главная цель обучения, реализуемого в рамках коммуникативного подхода, – овладение иноязычной культурой с целью формирования необходимого обществу типа личности. Обучение иностранным языкам обязательно должно быть направлено на формирование высоконравственной личности, личности, использующей иностранный язык не во вред, а во благо. Следовательно, цель «обучения общению» значительно более многогранна по своему содержанию, чем это представляется и используется в настоящее время [6, с. 8].

Реализация данного подхода в процессе обучения – объективная необходимость, продиктованная закономерностями любого обучения, как такового. Как известно, все, чему обучается человек, он приобретает для того, чтобы использовать в предстоящей деятельности. Использование знаний, умений и навыков основано на переносе, а перенос зависит от того, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, навыки, умения предполагается использовать [6, с. 4]. Следовательно, готовить учащегося к участию в процессе иноязычного общения с носителями китайского языка нужно в условиях иноязычного общения, созданных в учебной аудитории на основе использования адекватного современным целям языкового образования учебника.

Согласно идеи коммуникативного подхода, процесс обучения является моделью общения, и эта модель должна

найти отражение в используемом учебном пособии. В учебном пособии должны быть смоделированы основные, принципиально важные, сущностные параметры общения, к которым, по мнению Е.И. Пассова, относятся: личностный характер субъекта общения, взаимоотношения и взаимодействие речевых партнеров, ситуации как формы функционирования общения, содержательная основа процесса общения, система речевых средств, функциональный характер усвоения, использование речевых средств, эвристичность [6, с. 5].

Какие же основные принципы коммуникативного подхода должны найти отражение в учебнике китайского языка?

1. Мотивированность любого действия и любой деятельности учащихся, т.е. совершение действия из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования.

2. Целенаправленность любого действия и любой деятельности учащегося, т.е. совершение действия во имя достижения осознанной коммуникативной цели.

3. Личностный смысл во всей работе учащихся.

4. Речемыслительная активность, т.е. постоянная включенность в процесс решения задач общения, постоянная подключенность познавательного и коммуникативного мышления.

5. Отношение личностной заинтересованности, предполагающее выражение личного отношения к проблемам и предметам обсуждения.

6. Связь общения с различными формами деятельности – учебно-познавательной, общественной, трудовой, спортивной, художественной, бытовой.

7. Взаимодействие обучающихся, т.е. координация действий, взаимопомощь, поддержка друг друга, кооперация, доверительное сотрудничество.

8. Контактность в трех планах: эмоциональном при

обоюдосторонней эмпатии; смысловом при принятии ситуации обоими собеседниками; личностном, когда ими принят предмет обсуждения.

9. Функциональность, выражающаяся в том, что процесс овладения речевым материалом всегда происходит при наличии речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц.

10. Ситуативность, означающая, что общение учеников с учителем и учеников между собой в процессе овладения речевым материалом всегда можно охарактеризовать как систему взаимоотношений, порожденных ситуативными позициями общающихся.

11. Эвристичность как организация материала и процесса его усвоения, исключая произвольное заучивание и воспроизведение заученного.

12. Содержательность как объективная характеристика и информативность, как субъективная характеристика учебных материалов.

13. Проблемность как способ организации и презентации учебных материалов.

14. Новизна как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса. Будучи воплощенным, принцип новизны обеспечивает поддержание интереса к учению, формирование речевых навыков, способных к переносу, развитие продуктивности и динамичности речевого умения, развитие коммуникативной функции мышления.

15. Выразительность в использовании вербальных и невербальных средств общения [7, с. 31].

В связи с обозначенными выше методологическими основами коммуникативного метода языковой и речевой материал современных учебников должен обеспечить:

* овладение студентами иноязычным общением во всех его функциях: познавательной / информационной

(умением сообщить / запросить информацию); регулятивной (выразить просьбу, дать совет, высказать предложение); ценностно-ориентационной / эмоционально-оценочной (выразить мнение, желание, дать оценку и т. д.); этикетной (конвенциональной), т.е. уметь соблюдать общепринятые в стране изучаемого языка нормы поведения (речевого и неречевого);

2) создание иноязычной коммуникативной атмосферы на занятиях, в том числе и благодаря коммуникативным формулировкам заданий, мотивирующим общение;

3) деятельностный, проблемный характер обучения, выход иноязычной речевой деятельности в другие виды деятельности: игровую, эстетическую (в том числе с помощью проектной методики); сочетать различные формы работы: индивидуальную, групповую, парную, фронтальную;

4) ориентацию на личность обучаемого (учет его интересов, индивидуальных особенностей) [2].

Учебник должен реализовывать социокультурную направленность обучения, включая студентов в диалог культур (межкультурное общение). Формируя речевые умения, материал учебника должен оказывать такое влияние на личность, в результате которого она преобразуется в саморазвивающийся эмоционально зрелый организм, способный справляться с непредвиденными культурно-обусловленными ситуациями общения посредством определения или создания уникальных инструментов поиска, обработки и практического применения информации. Все это можно реализовать посредством:

1) осуществления интеграции страноведческого и социокультурного аспектов во все компоненты содержания обучения;

2) включения как можно большего количества аутентичных текстов, использования отрывков из литературных произведений, представляющих культурный фонд народа-носителя языка;

3) реализации интегрированного характера заданий (применение специфических принципов для их создания и отбора, учитывающих как особенности феномена культуры, так и особенности феномена межкультурного общения) [4, с. 6-7].

Таким образом, коммуникативный подход должен занять ведущую позицию в методике обучения китайскому языку и стать концептуальной основой проектирования современных учебных пособий по китайскому языку, потому что этому способствует социальный заказ общества, изменение статуса китайского языка как учебной дисциплины, его сущность, которая заключается в формировании у студентов иноязычной культуры с целью воспитания необходимой обществу личности.

Литература

- 1) Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики. Тюмень: Изд.-во ТюмГУ, 1996. 216с.
- 2) Бим И.Л. К проблеме оценивания отечественных и зарубежных учебников / И.Л. Бим, О.В. Афанасьева, О.А. Радченко. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-9337.html?page=3>
- 3) Бим, И.Л. Теория и практика преподавания нем.яз.в школе: Проблемы и перспективы / И.Л. Бим. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
- 4) Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
- 5) Общая методика обучения иностранным языкам: хре-

стоматия / сост. А.А. Леонтьев. М.: Русский язык, 1991. 360 с.

6) Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению/ Е.И. Пассов. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

7) Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): методическое пособие/ Е.И. Пасов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. СПб.: Златоуст, 2007. 200 с.

8) Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования РФ [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115120152.pdf>

9) Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. / А.Н. Щукин. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

Ни Н.И.,
к.ф.н., научный сотрудник, ИВ РАН, г. Москва,
natalianee@rambler.ru, natalianee@mail.ru

**ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ СПЕЦКУРСА
«ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ЛИРИЧЕСКОГО СТИХОТВОРЕНИЯ»
(по материалам корейской поэзии)**

***Аннотация:** Поэтический текст – это своеобразный культурный код, представляющий интерес для филологического и культурологического исследований. Автор статьи на основе материалов по корейской поэзии излагает свой опыт разработки спецкурсов: «Сиджо в системе жанров мировой лирики», «Поэзия Республики Корея во второй половине XX в.».*

Изучение корейской литературы как одной из дисциплин на отделении корееведения подразумевает комплексный подход в освещении материала. В современный период ни один из методов в преподавании литературы не может претендовать на главенствующее положение. Наряду с историческим методом, большую роль играет эстетико-культурный подход, а что касается поэзии, то это структурный и филологический анализ лирического стихотворения.

«Филологический анализ ПТ (поэтического текста) как совокупность различных подходов и как синтез многоаспектных (полипарадигмальных) исследований ЛС позволяет сегодня осознавать стихотворение как явление эсте-

тики и этики, истории и языка / речи, а главное – как неотъемлемую часть культуры» [3, с. 21].

Русская поэтическая школа имеет богатые традиции в анализе лирического стихотворения. И это не удивительно, потому что существовала великая литература XIX века, поэзия Серебряного века, футуристическая поэзия В. Маяковского и его сподвижников.

В своих монографиях, на основе которых могут быть разработаны спецкурсы по корейской поэзии (Сиджо как лирический жанр; Поэзия Республики Корея во второй половине XX в.) я опиралась на традиции русской стиховедческой мысли (В. Жирмунский, Ю. Лотман, Е. Эткинд, А. Жовтис). И благодаря этим трудам из большого разнообразия поэтического материала по современной корейской поэзии удалось выявить основные направления и стили.

В процессе преподавания спецкурса по корейской поэзии важно сформировать у студентов представление о роли поэтического слова на Дальнем Востоке, в частности в корейской поэзии.

М.М. Бахтин утверждал, что только в поэзии язык раскрывает все свои возможности, что поэзия как бы «выжимает все соки из языка, и язык превосходит здесь себя самого». Далее он отмечал: «Мир культуры и литературы, в сущности, так же безграничен, как и вселенная. Мы говорим не о его географической широте (здесь он ограничен), но о его смысловых глубинах, которые так же бездонны, как и глубины материи» [1, с.364].

На Дальнем Востоке велика роль поэтического слова, это можно проследить по корейской поэзии.

Моим учителем и научным руководителем был Александр Лазаревич Жовтис (1923 – 1999), известный теоретик в области поэзии. Почти все его аспиранты (более

40 человек) защитили диссертации в области теории стихосложения.

В стенах Алма-Атинского Государственного университета на кафедре русской и зарубежной литератур работали не только по теории русского стиха, но и над проблемами тюркского (уйгурского и казахского) стихосложения.

Изучая природу корейского стиха, мне приходилось осваивать достижения и наработки школы стиховедения, которую создал в те годы А.Л. Жовтис в Алма-Ате.

А.Л. Жовтис, совместно с другими переводчиками корейской поэзии (П.А.Пак-Ир, позднее М.И.Никитина, Л.Р.Концевич), более 40 лет посвятил переводам корейской поэзии на русский язык.

Учитывая опыт работы моих учителей А.Л. Жовтиса и П.А. Пак-Ира над переводами корейской поэзии в жанре *сиджо*, был разработан спецкурс по средневековой корейской поэзии в жанре *сиджо* и в Институте востоковедения РАН издана монография «Сиджо в системе жанров мировой лирики».

Поэзия – это чувство, которое имеет свое выражение. Как воспроизведены чувства в *сиджо*. С исследования логики развертывания мысли в *сиджо* и началась моя работа. Был применен физико-математический метод в изучении данной проблемы.

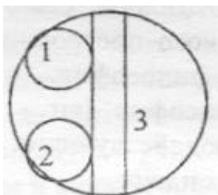
Логические схемы

Схема 1



1 стих – теза, 2 стих – антитеза, 3

Схема 2



1 и 2 стихи – теза, 3 стих – антитеза

Схема 3

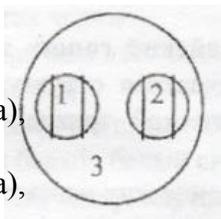


поставление,

1 стих – сопоставление, 2 стих – со-

3 стих – обобщение и вывод.

Схема 4



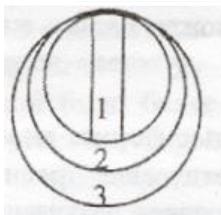
за),
за),

1 стих – сопоставление (теза и антите-

2 стих – сопоставление (теза и антите-

3 стих – синтез

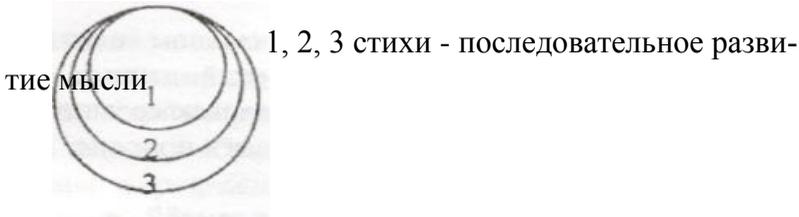
Схема № 5



1 стих – теза и антитеза,

2 стих – синтез,

Схема № 6



Область стиховедения предполагает изучение жанровых особенностей той или иной лирической формы. *Сиджо* – лирический жанр. А если это лирика, то появляется возможность рассмотреть признаки, свойственные лирическим жанрам. Так возникла первая глава книги, в которой дается определение жанра и характерные для народов Дальнего Востока поэтические традиции.

Следуя ментальности дальневосточного человека, была рассмотрена позиция лирического героя в природе и обществе. В главе также приводится тематика *сиджо* и отражение в ней философских воззрений неоконфуцианства.

Исследователи *сиджо* нередко указывали на фольклорное происхождение жанра. Во второй главе рассматривается взаимосвязь *сиджо* и малых жанров в фольклоре и литературе, связь *сиджо* с пословицами и афоризмами Конфуция.

Конфуцианство в редакции Чжу-си получило распространение в корейском обществе эпохи Чосон, нрав-

ственные принципы конфуцианства нашли отражение в поэзии *сиджо*.

В части «Звуковая организация пословиц» исследуются черты вторичного ритма в пословицах, которые доказывают, что пословицы являются составной частью поэзии.

В корейских пословицах есть четкая установка на ритм. В них функционируют те же ритмические определители, что позднее и в *сиджо*.

«Форма и звуковая организация сиджо» – важнейшая часть второй главы, в ней сделана дифференциация метрических определителей, рассмотрены характерные для корейского языка изобразительные средства народной поэтической речи.

Звуковая организация *сиджо*

1. Ритмико-синтаксический параллелизм в рифме (а б а б с d)

а)

雷霆이 破山 ㅎ야도 聾者는 못듣는니
白日이 中天 ㅎ야도 瞽者는 못보는니
우리는 耳目聰明男子로 聾~~을~~은 디 마로리

-----И -----ХА́ЯДО // ---НАН МОТ тыНАНи
-----И----ХА́ЯДО // ----НАН МОТ поНАНи
УриНАН -----РО -----кәтти марОРИ

Пусть даже гром грохочет над горами,
Глухой не слышит ничего вокруг.
Пусть солнце яркое стоит в зените,
Слепой не видит ничего вокруг...

А мы и видим все, и слышим все,
Слепыми и глухими притворяясь.
(Перевод А. Л. Жовтиса)

б)

어와 덕족하야 밥업시 엇디 ^흐고
어와 데아자바 옷업시 엇디 ^흐고
머흔일 다 닐러^스라 돌보고져 ^흐노라

Ўва, ТЁджок хая(йа) // паб ЁПСИ ЁТТИ ХАЉКО
Ўва, ТЁАджабА // ос ЁПСИ ЁТТИ ХАЉКО
Мёхыниль тта ниллёсАРА // тольбокодждё ханоРА.

Послушай, что будет,
Если нечего будет есть.
Послушай, что будет,
Если нечего будет одеть.
Плохое время пройдёт,
Я буду спокоен в своём ожидании.

Рифмовка в сиджо Чон Чхоля такая а б а б с с.

2. **Консонанс** (один из видов неполной рифмы, состоит в том, что в рифмующихся словах совпадают только послеударные звуки и иногда опорный согласный, (ударные) гласные же не совпадают).

가마괴 눈비마자 희는듯 검노^막라
夜光明月이 밤인들 어두오라
님向^은 一片丹心 잇썬 고칠^쫘이 이시라

Камагве нунби маджа // хыйнын тыт кѡм**НОМЭРА**
Ягванъмѣньвѡри памииндыль // ѡду**ОРА**
Ним хяньхъан ильпхйѡнтансим иттъан // кочхиль ччу-
ри иси**ОРА**

Чѣрный ворон покрылся белым снегом,
Но перьев чѣрных цвет не изменить.
И ясная луна, когда наступит ночь,
Не станет черной!
И верную присягу – государю,
Нарушить невозможно никогда!

3. *Ассонанс* (в *сиджо* концентрированное повторение гласных звуков)

삭풍(朔風)은 나무 곁^터 불고 명월(明月)은 눈속에
춘^디

만리(萬里) 변성(邊城)에 일장검(一長劍) 집고 서서
긴^뎌 톱 큰 ^한소리에 거칠거시 업세라

Сакпхунъын наму кытх**Е** пульго // мйѡньвѡрын нун
сог**Е** чхъандый.

Мал ли пйѡнсѡнь**Е** // ильччанъгѡм чжипко сйѡсѡ.
Кин пхърам кхын хъан сори**Е** // кѡчхиль гѡси ѡпс**Е**ра.

Здесь свет луны холодный на снегу,
И ветер северный колышет сосны.
Стою один, сжимая меч в руке,
На самой дальней северной границе.
Мой грозен оклик, и мой посвист громок
Кто же осмелится на нас напасть?
(Перевод А. Л. Жовтиса)

4. **Строчная, словесная анафора.** Распространённая стилистическая фигура также нередко бывает и в поэзии *сиджо*.

남^ㅎ여 편지(片紙) 전(傳)치말고 당신(當身)이
제오다야

남이 남의 일을 못일과져^ㅎ라마는
남^ㅎ여 전(傳)흔 편지(片紙)니 일^ㅎ말^ㅎ말^ㅎ여라

НАМ хайё пхёнджи чжёнчхи ма^Лько // таньсин
чжеодая.

НАМи **НАМ**е ир^Ыль мос^Иль гваджйё // хэрьяманан
НАМ хэё чжонхён пхёнджини // И^Льттынъ-
МА^Льттынъ хайёра

Через чужого ты письма не отправляй,
Ты сделай это сам.
Чужой работу чью-то
Разве может сделать!
Чужой к письму, отправленному кем-то,
Небрежно может отнестись.

5. **Аллитерация** (усиление звуковой выразительности стиха повторением одинаковых звуков, преимущественно согласных, концентрированное совпадение согласных). Столь свойственный для тюркского и монгольского стихосложения художественно-выразительный приём часто встречается в поэзии *сиджо*.

방 안에 헛^ㅎ촉(燭)불 놀과 이별(離別)^ㅎ옛관^ㅎ덕^ㅎ
눈물을 흘니면서 속타^ㅎ는 줄 모로^ㅎ는 고

우리도 저 축(燭)불 ㄹ도다 속타는 줄 모로노라

Пань ане хйёНАН чхокпуЛ // луЛьгва ибёЛЬ(Р)
хяёквандэ

НУНмурыЛЬ(Р) хыЛЛимёнсийё // соктхАНАН чжуЛЬ
моронАНко

Уридо джё чхокпуЛЬ готтода // соктхАНАН чжуЛЬ
моронора

В окошке – одинокая свеча.
Она, наверно, с кем-то разлучилась.
Иначе разве слёзы проливала б,
Забыв, что сердце у неё в огне?
Свеча горит, напоминая мне
О том, что и со мной случилось то же!
(Перевод А. Л. Жовтиса)

6. Изобразительные слова (ономато-поэтические)

청산(靑山)도 절노절노 녹수(綠水)이라도
절노절노 산(山)절노절노 수(水)절노절노
산수(山水)간(間)에 나도절노절노
그 중(中)에 절노ㄹ린 몸이 늣기도 절노절노
늣으리라

Чхонъсандо чжолло-джолло // ноксуирадо чжолло-
джолло.

Сан чжолло-джолло су чжолло-джолло // сансу
ганэ надо чжолло-джолло.

Кы джунъэ чжолло чжарин моми нылгидо // чжол-
ло-джолло

ныльгирира

Зелёные горы – в согласье с природой.
И синие реки в согласье с природой.
В согласье с природой – и реки и горы.
И я – среди них, и живу, как они.
Согласно судьбе и закону природы
Я тихо состарюсь и жизнь завершу...
(Перевод А. Жовтиса)

В главе третьей «Сиджо и твердые формы мировой лирики» исследуются твердые стихотворные формы мировой лирики (сонет, танка и хокку), рассматривается проблема жанровой формы. Изучение жанра *сиджо* представляет интерес в общем контексте развития мировой лирики. Известно, что наряду с национальными особенностями, существуют некоторые общие закономерные процессы в формировании лирических жанров мировой поэзии. Но, каждая из перечисленных стихотворных форм обладала, свойственными только им, уникальными особенностями.

Жанр *сиджо* – по праву можно считать нематериальной ценностью корейского народа и его изучение важно на отделениях корееведения, чтобы лучше познать страну и ментальность народа.

Основные компоненты анализа поэтического текста были так же рассмотрены мною на материале поэзии Республики Корея во второй половине XX в.

Современный антропологический подход в анализе ЛС подразумевает лингвopsихологический аспект, когда два абсолютно разных, но достаточно взаимозависимых и взаимоотрицающих мира – мир реальный и мир ирреальный вступают в отношения языкового, психологического и мыслительного синтеза.

Определение культурного и эстетического макрокомпонентов (пространства) ПТ

При анализе поэзии Республики Корея, прежде всего, учитывалась специфика лирического рода и свойственные лирике качества. Лирическая поэзия в различных общественно-исторических и национальных условиях обнаруживала специфические особенности, свойственные каждому народу. Главная отличительная черта лирического жанра со времен Аристотеля, заключалась в том, что «подражающий остается сам собою, не изменяя своего лица.

В дальнейшем это понятие имело свое продолжение, «всячески конкретизировалось», начиная с Г.В. Гегеля и до современности. В.Д. Сквозников в своей работе «Лирика» перечислил родовые особенности, отличающую лирическую поэзию от других литературных жанров: «Прежде всего, идя от поверхности, это явно выраженная эмоциональность, присутствие «чувства», определенной взволнованности. <...> Чувство играет первую по времени роль в формировании того, что мы называем лирикой. Но эмоциональность (чувство) является лишь предосновой собственно лирического выражения характера. Она выступает совершенно необходимым, но предварительным условием лирической поэзии» [7, с.164, 174].

Это свойство лирики определяет то, что и политические стихи Ким Суёна тоже лирика, а его эссе-трактат «*시/여, 침을 뱉어라*» (Поэзия, брызжи слюной) раскрывает роль поэзии в современном мире.

Компонентами / единицами культурного пространства ПТ (ЛС) являются следующие категории фактологического характера:

- биография автора;
- творческое поведение поэта;
- хронология ПТ;

- география ПТ;
- социально-исторические условия в период создания ПТ;
- ближайший культурный контекст;
- расширенный культурный контекст.

Данные единицы очевидно понятны, ну а что же представляет собой расширенный контекст при изучении поэзии Республики Кореи во второй половине XX в.

Произведения корейской литературы XX в. часто оставляют чувство отягощенной печали. Художественный мир произведений очень часто представлен в однообразно-унылой тональности, независимо от того, описывает ли автор мир вечно меняющейся природы или глубину человеческих чувств.

Литературоведы Кореи в своих исследованиях национальной литературы нередко применяют лексему *хан*, когда хотят подчеркнуть драматическую безысходность обстановки. «Важная особенность менталитета корейского народа – понятие *хан*, близкое русскому «страдание». Без понимания этого душу и культуру корейцев познать очень сложно. Это понятие подразумевает не только «грусть, горе, терпение, сожаление, обиду», но и катарсис. Но это страдание тихое, скрытое, как покорность некой судьбе, оно не подразумевало под собой открытого сопротивления обстоятельствам. В конфуцианской культуре человек подчинялся, прежде всего, чувству долга перед семьей, господину и государственной службе.

Каждая эпоха национальной истории имеет свои символы, которые нематериальны и неосязаемы. *Хан* – единый стиль ушедшего времени, как целостная психологическая эмоция, которой пронизаны многие произведения колониальной и постколониальной эпох и послевоенного периода в Республике Корея. *Хан* можно назвать эстетико-психологической категорией, которой были подчинены

в корейской литературе все литературные стили (реализм, натурализм, неореализм, модернизм, традиционализм). Все попытки выделить какие-то основные стили сводятся к этому понятию, они пронизаны *хан*.

Главу «О понятии *хан* в корейской литературе (поэзии)» можно сделать вводной, если мы хотим познакомить студентов со современной литературой Республики Корея. Т.е. ввести их в историю вопроса.

Исследования эстетического и культурного пространств происходят в неразрывной связи.

Эстетическое пространство ПТ включает в себя анализ дискурсных единиц ПТ. Это графика, дикция, ритм, внутренний жест.

Дискурсные единицы ПТ

В поэтическом тексте важную роль играет визуальное *расположение словесного материала* или графика ПТ. Нередко отдельно стоящее и графически выделенное слово или предложение выполняют основную смысловую функцию. Ж. Деррида пишет «Форма соблазняет, когда нет больше сил понимать силу изнутри её самой».

«Поэтическая графика как явление внешнетекстовое направлена внутрь текста, к его глубинным смыслам, так как своими конкретно-физическими, визуально воспринимаемыми знаками не просто соотносится с текстовым содержанием знаков языковых, а непосредственно связана с ними, являясь основным выразителем их формы, содержания и функций» [3, с.126].

В корейской поэзии композиция лирических стихотворений имеет сходство с природными циклами (весна, лето, осень, зима) и соответствует логической структуре, состоящей из четырех частей (начало темы – *ки*, развитие темы – *сын*, кульминация – *чон*, заключение – *кёль*). По такой модели были построены классические повести, поэ-

तिकеские жанры хянга, сиджо. В сиджо в третьей заключительной строке содержался вывод.

Стихотворение О. Кювона «Иногда я хочу, чтобы жизнь окинула взором меня» также подчинено такой логике. В корейской поэзии поэт делал установку именно на это, и исходя из этого происходило формирование строф из строк, количество строк в строфах было неравносложным.

선언 또는 광고 문안

단조로운 것을 ㅅ의 노래를 잠들게 한다.
머무르는 것을 ㅅ의 언어를 침묵하게 한다.
人生이란 그저 살아가는 짧은 무엇이 아닌 것.
문득 ____ 스쳐 지나가는 눈길에도 기쁨이 넘치나니
가끔은 주목 받는 ㅅ이고 싶다____CHEVALIER

개인 또는 초상화

벽과 벽 사이 한 女인이 있다. 살아 있는 몸이
절반쯤만
세상에 노출되고, 눌러쓴 모자 깊숙이 감춘 눈빛을
허리를 받쳐들고 있는 한 손이 꼬을고 가고

빛 또는 물질

짹짹 여자 구두 한 켤레가 놓여 있다
 짹짹 코 끝에 영롱한 스포트라이트의
 구두 발자국.

Различные воззвания или ре- кламные тексты

Привычные песни о жизни заставляют спать,
 Живой язык жизни вынуждают молчать.
 Разве жизнь – не короткий миг?
 Промелькнув, проходит, переполняя радостью взор.
 Иногда я хочу, чтобы жизнь кинула взор на меня.
 Шевалье.

Личность или живописный портрет

В промежутке меж стенами есть одна женщина.
 Живое тело наполовину изваяно(высечено из мрамора).
 Известная миру, надетая низко шляпа глубоко
 скрывает отблеск глаз.
 Одна рука плавно опущена вдоль тела, другая в
 мягком изгибе поднимается ввысь...

Свет или материя бы- тия

Разные пары женских ботинок лежат.
На концах разных шнурков остались
Следы от ботинок.

В этом стихотворении поэт использовал графический элемент в расположении заглавий каждой строфы: приём газетно-журнальной верстки. Сочетание текста и графики придает стихотворению публицистическую направленность, что было присуще поэзии футуризма. Владимир Маяковский, характеризуя поэзию футуризма, писал, что это поэзия города: «В городе нет плавных, размеренных, округленных линий: углы, изломы, зигзаги – вот что характеризует картину города. Поэзия должна соответствовать новым элементам психики современного города» [2, с.1].

Ключевые слова в первой (生 命 *жизнь*) и второй строфах (女 界 *женщина*) выражены китайскими иероглифами, что придает им сакральный смысл. Это графические знаки, участвующие в выражении метасемиотического содержания.

Три части стихотворения как будто существуют по отдельности: казалось бы, содержание каждой строфы не служит для их объединения. Но, тем не менее, композиция подчиняется логике развертывания словесного материала: теза, антитеза, синтез. У каждой строфы своя тема и содержание, их взаимосвязь слегка намечена. Попытаемся воссоединить эти части. В первой строфе поэт выносит в заглавие словосочетание: «Различные воззвания или ре-

кламные тексты», которые являются символами современного общества потребления. Ориентированные на средне-статистическую личность, они нарочито крикливы, банальны и примитивны.

Вторая строфа, начинающаяся со слов: *Личность, а также живописный портрет*, – противопоставление первой, её антитеза. Вульгарная показная красота – истинная красота: бинарная оппозиция, основанная на дуализме традиционной даосской философии, на противопоставлении света и тьмы, на антитезе правды и лжи. Может ли жажда материального заменить духовность, может ли мир вещей заменить истинную красоту? И что из этого может получиться?

Третья строфа: «Свет или материя бытия» ставит проблему и оставляет её открытой, без ответа, она объединяет две первые части в единое целое. Прием незамкнутой структуры или мысли здесь вполне очевиден. «Искусство авангарда, претендующее на то, чтобы выступить как новый тип осознания мира, углубляется в поиск новых формальных структур.

В итоге возникает то, что Эко назвал «структурой открытого произведения», суть которой состоит в том, что она представляет общую модель отношений произведения искусства с потребителем-реципиентом. В процессе этих отношений порождаются новые истолкования, новые интерпретации» [8, с.21]. Прием незамкнутой логической мысли или незамкнутой структуры – непривычное явление в корейской поэзии. Читатель как бы сам должен поразмышлять над тем, о чем хотел поведать поэт.

Современные корейские поэты нередко использовали сложный и комплексный тип поэтической графики – конструктивный, при котором единицей визуальной формы стихотворения является строфа. В таких стихах графическая форма гармонирует с лексическим содержанием,

как, например, в вышеприведенном стихотворении О Кю-вона.

Исследование поэтической графики представляет интерес у поэта 1 половины XX в. Ли Сана, второй половины XX в. Со Чонджу, Ли Сынхуна и др.

Графико-поэтическое (визуальное) содержание ПТ составляют следующие аспекты:

- поэтический ритм (акцентологический аспект, зафиксированный поэтической графикой, а также фонетическую скорость стиха);
- фонетическая звуковая гармония стиха (дикция);
- внутренний жест (второй скрытый план ПТ, подсознание автора).

О ритме

В корейском стиховедении существует неоднозначные мнения о природе и характере корейского стихосложения. «Одни считают корейскую метрику силлабической, построенной на чередовании различных групп слогов; другие видят в ней своеобразную силлабо-тоническую систему, в которой, помимо количества слогов, учитывается ударение; третьи относят систему корейского стихосложения к силлабо-квантитативному типу, с распределением слогов по долготе и краткости, наподобие римского; наконец, четвертые, оспаривая последнюю т. зрения, доказывают, что ритм корейского стиха образуется длительностью определенного количества слогов (от двух до семи), объединенных ритмом дыхания, и называют корейскую метрическую систему «квантитативной по числу слогов» [4, с.159].

В современном языке стираются различия по долготе и высоте тона.

Музыкально-квантитативный характер корейского ударения и составлял основу для создания метрических единиц как в народной песне *минё*, так и «стандартном стихе».

Современная корейская поэзия в основном – декламационная, преобладает форма свободного стиха.

О звуковой организации

Всякая поэзия держится не только на ритмических, но и звуковых повторах, отчасти как методологически существенные эмбриональные формы, отчасти как канонические.

Многие стиховеды, на примере тюркского стихосложения, указывали на фактор языка, как определяющего источники звуковых повторов. Для корейского языка, так же как и для тюркских языков, были характерны такие языковые процессы, как агглютинативность и закон гармонии гласных. В тюркском стихосложении звуковая организация есть результат ритмико-синтаксического параллелизма. На определенном этапе эволюции тюркского стиха, например, в древнеуйгурском стихе, а также и в монгольском стихе основным ритмико-синтаксическим определителем являлась аллитерация.

Анализируя фонетический характер созвучий в поэзии РК были замечены следующие виды звуковых повторов, впрочем характерных и для традиционных лирических жанров корейской поэзии (*сиджо*, *минё*).

«Филологический анализ ПТ (поэтического текста) как совокупность различных подходов и как синтез многоаспектных (полипарадигмальных) исследований ЛС позволяет сегодня осознавать стихотворение как явление эстетики и этики, истории и языка / речи, а главное – как неотъемлемую часть культуры» [3, с.21].

Литература

- 1) Бахтин М.М. Из записей 1970-1971 годов // Эстетика словесного творчества. 2-е изд., М., 1986.
- 2) Будетлянский клич. Футуристическая книга. М.: Фортуна ЭЛ, 2006.
- 3) Казарин Ю.В. Филологический анализ поэтического текста: Учебник для вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004.
- 4) Концевич Л.Р. Корейская поэтика. //Словарь литературоведческих терминов. Ред.-сост.: Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. М., Просвещение, 1974.
- 5) Ни Н.И. Сиджо в системе жанров мировой лирики. М.: Институт востоковедения РАН, 2007.
- 6) Ни Н.И. Поэзия Республики Корея во второй половине XX в. М.: Институт востоковедения РАН, 2010.
- 7) Сквозников ВД. Лирика. // Теория литературы (Основные проблемы в историческом освещении. Роды и жанры литературы). М.: Наука, 1964.
- 8) Скрипник К.Д., Штомпель Л.А., Штомпель О.М. Умберто Эко. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д, 2006.

Пакулова Я.Е.,
преподаватель, МГИМО, г. Москва
cla5h@mail.ru

СПОРНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ МОМЕНТЫ, ТРЕБУЮЩИЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ, НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье обсуждаются спорные методические решения и грамматические моменты, требующие переосмысления, на начальном этапе обучения корейскому языку в российских вузах. Автор подробно описывает существующие проблемы и в ряде случаев предлагает варианты решения.

На наш взгляд, наиболее серьезными проблемами в преподавании корейского языка в российских вузах на современном этапе являются:

а) инерция (переписывание грамматических объяснений из изданных ранее учебников или грамматик вместо их переосмысления или хотя бы проверки на предмет соответствия современной языковой реальности);

б) отсутствие творческой мысли при написании учебников (слепое копирование учебников по западным языкам или учебников, выпускаемых в РК, которые ориентированы в первую очередь на зарубежных этнических корейцев);

в) снисходительное отношение к ошибкам студентов, мотивируемое тем, что «все равно корейский язык такой трудный, что научить ему невозможно».

В данной статье мы хотели бы коснуться таких вопросов, как спорные методические решения и грамматические моменты, требующие переосмысления, на начальном этапе обучения корейскому языку, которые представляют собой частные случаи вышеперечисленных общих проблем.

1. Спорные методические решения

1) Поэтапное введение алфавита

Некоторые преподаватели (и учебники) с целью облегчения вхождения студентов в корейский язык прибегают к такому спорному решению, как поэтапное введение алфавита. Это решение кажется нам странным прежде всего потому, что корейский алфавит настолько логичен и прост в изучении, что, как показывает опыт, любой, даже самый неспособный студент, может освоить за неделю все 40 графем, включая дифтонги.

Однако главная проблема здесь состоит в том, что растягивание изучения алфавита по времени приводит к тому, что у студентов формируется тематически не скомпонованная лексическая база в силу привязки лексики не к определенной теме, а к группе графем. В результате лексический запас, сформированный у студентов, не позволяет составлять сколько-нибудь адекватные по содержанию предложения для практики изучаемой грамматики.

Можно подумать, что на начальном этапе это не так важно, поскольку упражнения на перевод, особенно с русского языка на корейский язык, предназначены не столько для последующего воспроизведения в реальной жизни, сколько для отработки навыков перевода определенных грамматических форм.

Однако опыт показывает, что подобная практика приводит к тому, что студенты начинают воспринимать корейский язык, как некий не существующий в реальном мире и не употребляющийся в жизни набор слов и грамматических конструкций, а не как язык, на котором люди действительно говорят и общаются друг с другом.

2) Неоправданное копирование последовательности подачи грамматического материала из учебников по европейским языкам

Как мы уже говорили, отсутствие оригинальной концепции подачи грамматического материала, которая была бы максимально эффективна именно для преподавания корейского языка, является одной из трех главных проблем преподавания корейского языка в российских вузах. Несмотря на то, что корейский язык изучается в российских вузах вот уже на протяжении более полувека, учебники по корейскому языку по-прежнему копируют последовательность подачи грамматики из учебников по европейским языкам, не задумываясь о том, что грамматические конструкции, которые являются достаточно легкими для понимания в европейских языках, будучи переложены на корейский язык, представляют серьезные трудности, особенно для первокурсников.

Прежде всего, речь идет о введении в первых уроках пары вопрос-ответ по принципу «Что это? – Это стол; Кто это? – Это студент». Если в европейских языках подобные модели предложения довольно просты, поскольку практически полностью совпадают с аналогичными предложениями в русском языке, за исключением необходимости использовать вспомогательные глаголы со значением «быть, являться», то в корейском языке чтобы построить предложение типа «Это сумка», нужно освоить: а) три указательных атрибутива; б) служебное существительное *-кот*;

в) связку *-ида*; г) окончание почтительной степени вежливости.

Более того, для того, чтобы сказать «Это студент», нужно усвоить, что здесь для выражения русского «это» вместо служебного существительного *-кот* придется использовать полнозначенательное существительное *сарам* или его гонорифический вариант *-пун*. И дело здесь даже не в том, что, как правило, студенты не в состоянии освоить весь этот массив новой грамматической информации, сколько в том, что подобная подача грамматики приводит к ряду серьезных проблем.

Во-первых, студенты не могут освоить оба варианта окончаний почтительной степени вежливости *-мнида/сымнида*, поскольку эта модель предложения позволяет практиковать только окончание *-мнида*.

Во-вторых, отсутствие вменяемого контекста не позволяет студентам понять разницу между тремя указательными атрибутами. Опыт показывает, что студенты не понимают, какой из трех атрибутов указывает на объект, реально присутствующий в поле зрения в момент говорения, а какой – нет. В результате чего студенты, как правило, выбирают для активного использования какой-то один из атрибутов, обычно *кы-*, и используют его в дальнейшем как некий универсальный вариант.

В-третьих, данная модель предложений не позволяет студентам освоить показатели именительного падежа, поскольку в силу своей семантики в предложениях подобного типа (как в вопросе, так и в ответе) подлежащее всегда оформлено выделительной частицей *-ын/нын*, которая выделяет его как тему высказывания. В результате студенты начинают воспринимать *-ын/нын* как показатель именительного падежа, а впоследствии, узнав о наличии подлинного именительного падежа, не могут усвоить, в каких случаях для оформления подлежащего употребляются по-

казатели именительного падежа, в каких *-ын/нын* и в чем между ними разница. В частности, студенты должны твердо знать, что если подлежащее не всегда стоит на первом месте в предложении, то тема – всегда, при этом темой предложения, а значит тем членом предложения, который в дискурсе всегда будет оформлен частицей *-ын/нын*, может быть любой член предложения, кроме сказуемого, а не только подлежащее.

3) *Личное местоимение танъсин и местоимения третьего лица кы/кынё*

Несмотря на то что в целом ситуация с личным местоимением *танъсин*, которое долгие годы выдавали за эквивалент русского вежливого «вы/Вы», улучшается, некоторые преподаватели (как и некоторые учебники) по-прежнему знакомят с ним студентов, мотивируя это желанием облегчить студентам вхождение в язык.

Однако на практике подобная снисходительность приводит к тому, что студенты не понимают принципов общения в корейском обществе и, как следствие, не умеют пользоваться лексико-грамматическими способами косвенного указания на собеседника. В частности, попустительское отношение к тому, что студенты «забывают» инфиксировать суффикс *-си-* в сказуемое предложения, подлежащим которого является собеседник или субъект, требующий уважительного отношения, приводит к тому, что студенты так никогда и не осваивают этот способ грамматического указания на собеседника.

Тоже самое относится и к употреблению категории направленности действия (личного отношения) *-чуда/тырида*, которая также позволяет указать на собеседника в том случае, когда он является объектом, в интересах которого совершается действие, особенно в предложениях, в которых употребление этой категории является неочевидным с точки зрения русского языка, типа: «Я боюсь

один идти в больницу, не сходите, пожалуйста, со мной?»
병원에 혼자 가기 좀 무서운데 같이 가 주시겠습니까?, по-корейски буквально «(...), намерены ли сходить **ради меня?**». Как только студенты освоили эту аспектуальную форму глагола, они должны ее использовать в каждом предложении, в котором она подразумевается, и на это следует обращать пристальное внимание, иначе студенты просто не усвоят эту грамматику, поскольку она не имеет аналога в русском языке. То же самое относится к использованию суффикса *-си-*.

Введение в речевой обиход студентов первого курса личных местоимений *кы/кынё* представляется исключительно вредным, недопустимым и порождающим массу проблем.

Во-первых, студенты не усваивают способ обозначения третьего лица через сочетание атрибутива и полнознаменательного существительного, который активно используется в разговорной речи.

Во-вторых, само допущение использования местоимений *кы/кынё* в учебных предложениях или диалогах, симулирующих разговорную речь, приводит к тому, что студенты не понимают разницы между разговорной речью и письменной.

В-третьих, отсутствие объяснения того, что в случае, если женщина является уважаемым лицом, в отношении ее в письменной речи будет употребляться местоимение *кы*, а не *кынё*, приводит к тому, что студенты, читая статью о президенте Пак Кынхйе, не понимают, кого в ней называют *кы*. При этом ни в одном из известных нам учебников не приводятся такие слова как 애, 개, 재 (이 아이, 그 아이, 저 아이), которые активно используются в разговорной речи в качестве местоимений третьего лица «он/она» (букв. «тот парень/та девушка»).

4) *Одновременное или мало разделенное во времени введение синонимичных по значению, но отличающихся по способу образования грамматических форм*

Опыт показывает, что одновременное или мало разделенное во времени введение синонимичных по значению, но отличающихся по способу образования грамматических форм, неизменно приводит к тому, что более сложно образуемая форма не усваивается, будучи вытеснена более простой.

Типичный пример: срединная форма *-а/осо* со значением причины всегда вытесняется синонимичной по значению формой *-ки ттэмун-е* исключительно по причине того, что присоединить к субстантиву на *-ки*, который образуется от первой основы предиката, служебное существительное *ттэмун* в дательном падеже гораздо проще, чем образовать вторую основу, которая подразумевает выбор соединительной гласной и зачастую различные манипуляции с первой основой предиката, включая замены согласных на гласную, выпадение согласных, вытеснение гласной «ы» соединительной гласной, удвоение «ль» и пр. Кроме того, введение формы *-ки ттэмун-е*, которая относится к официально-письменной речи, в предложениях типа «Поскольку у меня было плохое настроение, я не пошел в школу», приводит к непониманию того, что грамматические формы, как и лексические единицы, тоже имеют определенную стилевую принадлежность.

Послелог *-ки вихэсо*, также относящийся к официально-письменному стилю и уместный в предложениях достаточно высокопарно-пафосного содержания, вроде «Да я за тебя хоть на плаху» или «Они сражались за Родину», предлагается студентам в предложениях типа «Он каждый день делает зарядку, чтобы быть здоровым», вытесняя таким образом из грамматического актива не только деепричастие *-рёго*, которое должно быть в этом предло-

жении, но и все другие способы выражения «чтобы», как деепричастия, так и срединные формы.

Одновременное ознакомление студентов с корейскими и китайскими порядковыми числительными без объяснения разницы между их употреблением приводит к тому, что студенты по умолчанию выбирают китайские числительные просто потому, что гораздо легче присоединить к китайскому числительному префикс *че-*, чем запоминать, что в случае корейских порядковых числительных для обозначения первого из ряда существует специальное слово *чхот-*, несколько не похожее на числительное *хана*, а для образования остальных порядковых числительных путем присоединения служебного существительного *-пон* и суффикса *-ччэ* нужно помнить, в каких корейских числительных исчезает конечный согласный, а в каких нет.

Сюда же можно отнести случаи, когда, знакомя на начальном этапе студентов с сознательно упрощенной формой, мы впоследствии надеемся переучить их на использование более правильной, но сложнее образуемой формы. К примеру, познакомив студентов с возможностью представления путем фразы *제 이름은 와샤입니다* (букв. «Мое имя – Вася»), мы наивно полагаем, что потом, когда студенты освоят косвенную речь, они станут говорить так, как это делают корейцы: *와샤라고 합니다* (букв. «Меня называют Вася»). Однако опыт показывает, что этого никогда не происходит, ибо сказать «Мое имя – Вася» проще, чем образовать придаточное предложения.

б) Объяснение грамматики путем перевода на русский язык; недостаточное или неполное объяснение грамматических форм.

Вероятно, самая серьезная проблема, имеющаяся на сегодняшний момент в преподавании корейского языка,

это объяснение грамматических форм при помощи их перевода на русский язык. Как следствие, студенты:

а) не умеют различать и использовать грамматические формы, одинаково переводящиеся на русский язык, но по-разному используемые в корейском;

б) не понимают грамматической сути изучаемых форм, поскольку воспринимают их не как элементы грамматики, а как некие слова, имеющие определенный перевод на русский язык;

в) не узнают соответствующую грамматическую форму в русском предложении в случае, если она переведена не тем словом или выражением, при помощи которого эта форма объяснялась в учебнике или преподавателем.

К примеру, объяснение составного деепричастия *-н ким-е* путем перевода его на русский язык при помощи архаичного выражения «коль скоро» вызывает сомнение в эффективности подобного объяснения хотя бы по той причине, что частотность употребления *-н ким-е* в корейском языке гораздо выше, чем архаичного «коль скоро» в русском.

К концу первого года обучения в активе студентов как минимум 6 способов выражения цели, однако они не могут полноценно ими пользоваться, поскольку все 6 форм объясняются как «это означает "чтобы"» без дальнейшей спецификации, как следствие, студенты не понимают разницы между ними. На вопрос преподавателя, как употребляется форма *-торок*, следует ответ: «*-Торок'* это "чтобы"», на следующий вопрос: «Чем отличается *-торок* от других способов выражения "чтобы"?» студенты, как правило, не могут ответить вообще.

С объяснением грамматики путем перевода на русский язык связан ряд недоразумений, которые «кочуют» из учебника в учебника, поскольку авторы склонны переписывать грамматическую часть из уже написанных по-

русски учебников или грамматик, не подвергая ее ни малейшему сомнению, несмотря на то, что все грамматики, изданные на русском языке, были написаны в середине прошлого века и ни одна из них не является сколько-нибудь полной.

Типичный пример подобного недоразумения – суффикс *-кетт-*, которому приписывают значение будущего времени при подлежащем, выраженным 1-м лицом, просто потому, что в ряде случаев сказуемое предложения, содержащее суффикс *-кетт-*, переводится на русский язык глаголом, стоящим в будущем времени, или форма предиката с окончанием *-ки*, которую называют инфинитивом просто потому, что в некоторых предложениях она переводится на русский язык инфинитивом русского глагола.

Однако, к примеру, в предложении *말씀 좀 묻겠습니다*. «Позвольте, я у вас кое-что спрошу» или «Разрешите кое-что спросить», несмотря на подлежащее, выраженное 1-м лицом, суффикс *-кетт-* не только не означает будущего времени, но даже не переводится будущим временем.

Точно также в предложении *방안이 무더운데 창문을 열어 드릴까요?* «В комнате душно, может быть, открыть окно?» конечное сказуемое может переводиться инфинитивом русского глагола, однако по-корейски это вовсе не форма с окончанием *-ки*.

Недостаточное или неполное объяснение является еще одной серьезной проблемой. По сути, если мы не можем достаточно полно объяснить ту или иную грамматическую форму, мы не имеем права спрашивать ее со студентов, поэтому, знакомя студентов с грамматикой, нужно следить за тем, чтобы объяснение было максимально четко сформулировано и снабжено достаточным количеством

примеров, демонстрирующих эту грамматическую единицу в ее наиболее типичном употреблении или окружении.

Примеров недостаточного или неполного объяснения грамматических форм можно привести бесконечное множество, поэтому остановимся лишь на нескольких наиболее серьезных.

Выделительная частица *-ын/нын* и именительный падеж при оформлении подлежащего предложения: как правило, преподаватели и учебники затрудняются внятно объяснить, когда употребляется именительный падеж, а когда *-ын/нын*. Тогда как при желании можно предложить студентам достаточно четкие правила, а затем и требовать со студентов, чтобы они их соблюдали, прежде всего, при переводе с русского языка на корейский.

Одна из сложных проблем, с которой, на наш взгляд, сталкиваются преподаватели, это необходимость объяснить разницу между срединными формами *-а/осо* и *-никка*. Вариант объяснения, согласно которому *-никка* это разговорное *-а/осо* не выдерживает никакой критики просто потому, что не соответствует языковой действительности. В то же время вариант объяснения, согласно которому *-никка* это субъективная причина, а *-а/осо* – объективная, также вызывает большие сомнения, поскольку противоречит обычной логике и здравому смыслу.

В предложении «На улице идет дождь, так что возьмите зонт» наличие дождя с точки зрения здравого смысла явно является объективной причиной, однако мы знаем, что в этом предложении совершенно точно будет употреблена форма *-никка*. Тогда как, напротив, в предложении «Извините, что не смог Вам вчера позвонить» тот факт, что некто не нашел времени/возможности позвонить, явно кажется субъективной причиной, но мы с вами знаем, что по-корейски здесь совершенно точно будет *-а/осо*.

Объясняя принципы употребления вопросительного придаточного предложения *-нынчжи*, часто делают акцент на главном сказуемом предложения, говоря, что подобные придаточные часто встречаются при таких глаголах/прилагательных как *альда*, *морыда*, *кунъгымхада*, в связи с чем студенты начинают ориентироваться именно на главное сказуемое и, не обнаружив в русском предложении трех вышеперечисленных слов, делают вывод, что в нем не может быть придаточного *-нынчжи*. Тогда как при объяснении данной формы важно донести до студента, что при определении того, чем будет оформлено придаточное предложение – субстантиватором *-кот* или окончанием *-нынчжи*, нужно обращать внимание не на то, чем выражено главное сказуемое, и даже не на то, имеется ли в составе придаточного предложения вопросительное местоимение, а на то, чем это предложение является по сути – описанием фактического состояния вещей или вопросом.

Объяснение страдательного залога, несмотря на его наличие в учебниках для студентов первого курса, как правило, является неполным, в частности, студенты не знают, как оформляется по-корейски реальный исполнитель действия.

Объясняя категорию направленности действия «вторая основа глагола + *чуда/тырида*», нужно показать студентам на примерах, что наличие этой аспектуальной формы позволяет «разгрузить» корейское предложение, избавив его от личного местоимения в дательном падеже: *커피를 사 드릴까요? – 네, 사 주세요.* «Купить Вам кофе? – Да, купите, пожалуйста».

В корейских предложениях нет ни «Вам», ни «мне». *아직 그 곡을 못 불러 드렸다는 말이에요.* «Я ведь так и не успел ей (бабушке) сыграть ту мелодию (на трубе)». В ко-

рейском предложении нет никакой «бабушке», но контекст и глагол *-тырида* недвусмысленно указывают на нее.

Вообще, всегда, когда мы говорим студентам, что в корейском языке чего-то нет (грамматически), всегда нужно объяснять, почему они могут без этого обходиться, чем это отсутствующее заменяется. К примеру, неразвитая система местоимений компенсируется суффиксом *-си-* и категорией направленности действия, отсутствие категории вида у глагола – наличием развитой системы аспектуально-видовых форм и т.д.

7) Отсутствие наращивания грамматической сложности в предложениях для перевода на корейский язык

Несмотря на то, что в учебниках для первого курса авторы заявляют, что предлагаемые упражнения направлены не только на усвоение грамматики конкретного урока, но и на повторение всего пройденного грамматического материала, на деле никакого наращивания грамматической сложности не наблюдается. В последних уроках учебников, где, по идее, в упражнениях должен отрабатываться весь накопленный к концу года грамматический материал, мы видим простые предложения, редко с одним придаточным. Как следствие, студенты: а) не умеют переводить с корейского языка сложные предложения с множественными придаточными; б) не умеют переводить с русского языка сложные предложения с множественными придаточными; в) забывают выученную грамматику сразу после ее изучения, поскольку не имеют возможности для ее постоянной практики.

В идеале студент после освоения учебника начального уровня должен иметь в активе весьма солидную грамматическую базу, достаточную для продуцирования предложений с разнообразными деепричастными и средними формами, а также модальными конструкциями и

косвенной речью. Однако на деле единственная форма, которой студенты оперируют со знанием дела, это срединная форма –*ко*, максимум – *ко* и –*чиман*. На вопрос «Проходили ли вы такую-то грамматику?» следует ответ: «Да, проходили». На следующий вопрос «Что она означает и как употребляется?» в ответ – тишина.

8) *Снисходительное отношение к буквальному переводу с русского на корейский язык и сознательная «русификация» корейской речи; допущение грамматического и лексического калькирования при переводе*

Снисходительное отношение к буквализму при переводе с русского языка на корейский на начальном этапе обучения, как и сознательная «русификация» корейской речи, приводит к тому, что студенты впоследствии не только не могут сформулировать свою мысль так, чтобы она была понятна корейцу, но и естественно не понимают реальной корейской речи, поскольку она основана на другой картине мира и другом принципе мышления. Простое корейское предложение *어떻게 싫다 그래?* «Как скажешь "не хочу"», доступное студентам лексически и грамматически, тем не менее, вызывает серьезные трудности для понимания и перевода, поскольку студенты: а) не встречаются в учебнике прилагательного *сильтха*, употребленного без дополнения; б) не знают, что местоименный глагол *кырода* может заменять глагол говорения; в) не знают, что придаточное косвенной речи в разговоре часто теряет окончание *-ко* и т.д.

9) *Отсутствие тщательности в отборе грамматических форм и лексики, предлагаемой студентам для активного освоения*

Корейский язык отличает исключительное разнообразие грамматических форм и обширность лексического фонда. В условиях, когда для обучения студентов корейскому языку, при этом зачастую не в качестве специально-

сти, нам выделено всего 4 года, необходимо очень тщательно подходить к отбору как лексики, так и грамматики, сознательно ограничиваясь лишь теми формами и словами, которые действительно частотно используются и которые студенты, даже будучи иностранцами, смогут использовать сами.

Для чего студентам-иностранцам, в большинстве своем молодым людям, пригласительные и повелительные формы сказуемости почтительной степени вежливости? Кого и куда они будут приглашать, кому и что приказывать? Для чего студентам-иностранцам ономатопоэтические слова? Для чего студентам лексика типа «тайный ре-визор» или «каменотес»? Для чего студентам знать, как вести себя на похоронах? Кого они, приехав в Корею, будут хоронить? Для чего студентам первого курса форма *-ки ттэмун-е* или послелог *-ки вихэсо*?

Никто не возражает против того, чтобы студенты познакомились с корейской классической литературой, сказками, обрядами и традициями. Однако, на наш взгляд, делать это нужно по-русски в рамках спецкурсов, таких как «Корейская литература», «Страноведение» или «Лингвострановедение».

2. Грамматические моменты, требующие переосмысления

Как уже говорилось выше, некоторые грамматические недоразумения «кочуют» из учебника в учебник, тогда как давно уже назрела необходимость их пересмотра, поскольку предлагаемые традиционные объяснения не соответствуют реальной языковой действительности.

1) Суффикс *-кетт-* как способ морфологического образования формы будущего времени предиката

Как уже говорилось выше, суффикс *-кетт-* не обозначает будущее время хотя бы по той причине, что в ко-

рейском языке не существует морфологического способа обозначения будущего времени и в принципе не существует будущего времени в общепринятом понимании, поскольку даже конструкция *-ль госида* выражает не будущее время, а лишь высокую степень вероятности.

Вообще, суффикс *-кетт-* как нельзя лучше иллюстрирует существующий в корейском языке антагонизм между 1-м лицом и 2-м лицом в вопросительном предложении с одной стороны и 2-м лицом в повествовательном предложении и 3-м лицом в повествовании и вопросе с другой, когда одна и та же форма изменяет свое значение в зависимости от того, в каком случае она употребляется.

Так, суффикс *-кетт-* с 1-м лицом в повествовательном предложении и 2-м лицом в вопросе имеет значение намерения совершить действие, а со 2-м лицом в повествовании и 3-м лицом в повествовании и вопросе – значение предположения, причем как относительно настоящего или будущего, так и относительно уже свершившегося действия:

제가 먼저 가겠습니다. 같이 가시겠습니까? «Я, пожалуй, уже пойду. (подразумевается «Если вы не возражаете»), то есть по сути это объявление о своем намерении и ожидание реакции окружающих). Не хотите пойти со мной?»

НО:

한국에 오래 사셨으니까 한국말을 잘 하시겠지요. – 네, 좀 해요. «Так как Вы долго жили в Корее, Вы, наверное, хорошо говорите по-корейски. – Да, немного говорю».

디마는 지금 어디 있을까? – 일요일이니까 집에 있겠지. «Где, интересно, сейчас Дима? – Так как сегодня воскресенье, наверное, дома».

2) Желательный вид -ко сипта

Конструкция *-ко сипта* стабильно выдается в учебниках за корейский аналог русской конструкции «хотеть что-либо сделать», однако проблема состоит в том, что сфера употребления русской и корейской конструкции практически не совпадает, другими словами, в ситуациях, в которых мы по-русски употребляем «хотеть что-либо сделать», по-корейски не будет использоваться конструкция *-ко сипта*. Сравним:

(в магазине)

- Я хочу купить новый мобильный, не покажете мне какую-нибудь популярную модель?

- 휴대폰을 사려고 하는데 요즘 인기 있는 모델을 보여 주시겠어요?

(в ресторане)

- Ты что хочешь? – Я хочу пиццу и колу. – 너 뭐 먹을래? – 난 피자하고 콜라로 할래.

Тогда как конструкция *-ко сипта*, как правило, употребляется в отношении желания, которое является невыполнимым в момент говорения, и скорее соответствует русскому «эх, сейчас бы...». Кореец в итальянском ресторане с грустным видом ковыряет вилкой спагетти и говорит: 순대국밥이 먹고 싶다. «Эх, я бы сейчас съел "сундэ-кукпап!"»

3) Конструкция *-ке тведа*

Конструкция *-ке тведа* объясняется при помощи формулы «удалось, пришлось, стало», хотя на самом деле это только «стало», и то не всегда просто потому, что по-русски отнюдь не со всеми глаголами можно употребить глагол «стать». В большинстве случаев корейская форма *-ке тведа* вообще не проявляется лексически в русском предложении, поэтому объяснять ее употребление нужно описательно и как можно более четко, чтобы студенты

могли «увидеть» ее в русском предложении, даже в отсутствие лексической маркировки. Возможно, будет разумнее и эффективнее, если объяснять *–ке тведа* при помощи выражений «так вышло, что...»; так случилось, что...».

4) Суффикс *-тыль*.

Суффикс *-тыль* употребляется в корейском языке не совсем так, как формы множественного числа существительных в русском языке, при этом в тех случаях, когда по-русски будет обязательно употреблено множественное число существительного, по-корейски суффикс *-тыль* будет отсутствовать, даже тогда, когда с точки зрения здравого смысла он просто необходим:

장인은 옹기장이 머릿속이 무거우면 손이 굼떠 일을 못하기 때문에 두 아들을 초등학교까지만 보냈다고 했다. 아들은 그런 아버지를 원망한 적이 없고 변함없이 존경한다.

«Ким Ильман говорит, что если у мастера голова тяжела от знаний, то его руки становятся нерасторопными. Поэтому он ограничил образование двух своих сыновей начальной школой. Но они на отца не в обиде и относятся к нему с неизменным уважением».

Опыт показывает, что однажды выучив суффикс *-тыль*, студенты используют его всегда, когда по-русски он требуется, даже если с точки зрения корейского языка в нем нет никакой необходимости: *공원에 나무들이 많다*. «В парке много деревьев» (если значение множественности содержится в сказуемом, зачем суффикс *–тыль-* при подлежащем?), *교실 안에 의자들이 없다*. «В аудитории нет стульев» (если их нет ни одного, зачем показатель множественного числа?).

5) Деепричастия и срединные формы

Отчего-то в российском корееведении принято все срединные формы предиката «огульно» считать и называть «деепричастиями», при том что между ними существует принципиальная разница, которая видна невооруженным взглядом. Деепричастия не имеют собственного подлежащего и не образуют самостоятельное придаточное предложение, при этом их время является относительным и определяется по времени главного сказуемого, точно также как их отношение к действительности, а значит деепричастия не могут иметь в своем составе суффикс прошедшего времени и модальный суффикс *-кетт-*.

Более того, в случае омонимичных форм деепричастие и срединная форма имеют разное значение. Примеры:

- деепричастие *-ко* не присоединяет суффикс *-сс-* и *-кетт-*, может употребляться в пригласительных и повелительных предложениях, имеет значение последовательности действий, тогда как срединная форма *-ко* присоединяет оба суффикса, не может использоваться в пригласительных и повелительных предложениях, имеет значение противопоставления;

- деепричастие *та поникка* имеет значение наступления естественного результата после длительного совершения действия, тогда как срединная форма *-та поникка* обозначает, что субъект, будучи занят каким-то действием, отвлекшись от него, обнаруживает нечто, при этом то, что он обнаружил никак не связано с тем, чем он занимался (в отличие от формы *-а/о поникка*) и т.д.

В заключение хотелось бы сказать, что данную статью не следует расценивать как требование немедленно переписать все учебники по корейскому языку. Мы с большим уважением относимся к их авторам и ценим их труд. Мы пользуемся созданными ими учебниками в учебном процессе и с готовностью признаем их полезность и необходимость.

Единственная цель нашего выступления состоит в том, чтобы привлечь внимание к нижеследующим проблемам и призвать всех, кто преподает корейский язык и пишет учебники, задуматься над этими вопросами и, возможно, при переиздании учебников в будущем или написании новых учебников внести коррективы.

Пересадько Т. В.,
преподаватель, НИУ ВШЭ, г. Москва

tperesadko@hse.ru

Селиверстова Ю. А.,
старший преподаватель, НИУ ВШЭ, г. Москва,
yuseliverstova@hse.ru

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК¹

Аннотация: Представленный в данной статье подход был выработан в процессе реализации инициативного образовательного проекта НИУ ВШЭ «Говори смелее», основной целью которого является создание учебно-методического комплекса к курсу устного общения на китайском языке. В рамках курса авторы постарались совместить основные положения коммуникативно-сознательного подхода с традиционными методиками, применяющимися в нашей стране. Помимо этого был осуществлен переход к системе взаимосвязанного аспектированного преподавания, что способствует формированию у студентов основных языковых навыков параллельно с развитием умений устного общения. Ситуативность заданий, аутентичность текстов, функциональ-

¹Данная статья написана на материалах курса «Практикум устного общения на китайском языке», внедренного в систему преподавания на отделении востоковедения НИУ ВШЭ с 2012 года. Курс разработан для преподавания на первом году обучения китайскому языку и должен изучаться параллельно с Базовым курсом китайского языка.

ность материала являются ключевыми принципами курса. Среди других важных приемов, использованных при разработке курса, стоит отметить ориентированность заданий на развитие творческих умений, стремление максимально учесть индивидуальность каждого студента, а также применение информационно-образовательных технологий.

В последние 20-30 лет информационное пространство, в котором современный человек осуществляет ежедневную коммуникацию, претерпело кардинальные трансформации. На данном этапе овладение любой новой специальностью ставит перед студентами совершенно иные цели и задачи. Особенно ярко данные тенденции прослеживаются при изучении иностранных языков. Требования, предъявляемые к владению китайским языком на современном этапе, коренным образом отличаются от тех, которые существовали еще несколько десятилетий назад. Умение выстраивать устную коммуникацию с представителями иной культуры во многих сферах деятельности становится не менее важным, чем умение осуществлять письменный перевод или понимать тексты публицистического, официально-делового и научного стилей речи.

В данной работе рассматривается процесс формирования и развития умений устного общения с носителями китайского языка. За основу взят курс устного общения на китайском языке, разработанный в рамках проекта «Говори смелее» (<http://oriental.hse.ru/sayfreely>) и применяемый в процессе обучения на первом курсе отделения востоковедения НИУ ВШЭ.

Основной целью настоящей статьи является представление некоторых наиболее эффективных приемов и методов формирования умений аудирования и говорения

на китайском языке. Также анализируются подходы к формированию умений устного общения, применяемые в России и Китае; представлены особенности курса «Практикум устного общения на китайском языке», который был разработан с учетом существующих в России и на Западе подходов к преподаванию иностранных языков. В работе рассматриваются пути внедрения в процесс преподавания устного аспекта китайского языка медиа- и интернет ресурсов, а также других современных технических средств обучения.

Традиционно в России на начальном этапе обучения китайскому языку используется учебник, созданный выдающимися преподавателями Т.П. Задоевко и Хуан Шуин [4], в основе которого лежит сознательно-практический метод обучения [8, с.130]. Учебник предполагает только поэтапное формирование языковых навыков (главным образом, фонетического и грамматического), практически, исключая возможность параллельного не расчлененного во времени формирования на их основе речевых умений. Автор многочисленных учебно-методических пособий по китайскому языку И.В. Кочергин справедливо утверждает, что подобный подход, «особенно на начальном этапе обучения в условиях отсутствия языковой среды не может являться доминирующим» [8, с.130]. Автор отмечает, что при таком подходе «учащиеся, работая впоследствии с неадаптированными текстами, сталкиваются с большим количеством исключений из усвоенных на предыдущем этапе правил, и у них как следствие, не может сформироваться целостное представление о системе китайского языка; кроме того, учебный материал структурируется на основе грамматических явлений и подается большими массивами без достаточных разъяснений особенностей употребления разных грамматических средств. В результате при овладении правилами в отрыве от коммуникативного контекста у

обучаемых часто формируется ложное представление о коммуникативной синонимичности тех или иных грамматических явлений, что ведет к стилистическим и логическим погрешностям в речи при грамматической (синтаксической) ее правильности» [8, с.130-131].

В настоящее время другим учебником, на основе которого ведется обучение в большинстве вузов и школ России на начальном этапе, является «Практический курс китайского языка» [7]. Данный учебник был составлен на основе аутентичного учебника «Shiyong hanyu keben», разработанного для иностранных студентов, и по многим параметрам соответствует требованиям коммуникативной методики обучения иностранному языку. Наличие ситуативных заданий и определенного количества коммуникативных упражнений способствует формированию умений говорения, однако в учебнике практически отсутствуют упражнения, целью которых является развитие умений аудирования. Преподавателям приходится подбирать дополнительные материалы. Кроме того, несмотря на то, что учебник многократно переиздавался и дополнялся, он не отвечает современным требованиям с точки зрения языкового и текстового наполнения. Материалы учебника по большей части не отражают особенностей речевого этикета современного китайского общества, значительно модернизированного в последние годы.

Большинство исследователей согласны с тем, что методика обучения устным формам общения, разработанная в рамках коммуникативного подхода [10] к преподаванию иностранных языков, на современном этапе наиболее полно соответствует целям обучения иностранному языку. Отметим, что в настоящее время в Китае существуют качественные учебники, разработанные с учетом положений коммуникативного подхода [13].

Однако в силу целого ряда причин они не подходят для обучения студентов в российских вузах. Прежде всего, они не соответствуют целям профессионального образования в российских учебных заведениях. В большинстве своем данные учебные пособия рассчитаны на студентов-иностранцев, обучающихся в Китае, что обуславливает определенный отбор языкового и текстового материала, без учета особенностей межъязыковой и межкультурной интерференции. Подобные учебники, как правило, исключают элемент сознательности при работе над усвоением языкового материала, что приводит к непониманию студентами структуры китайского языка и затрудняет его дальнейшее осознанное изучение. Помимо этого, учебники написаны на английском языке и ориентированы главным образом на студентов из США и Европы, соответственно в них отсутствуют русские эквиваленты высказываний, переводные упражнения, комментарии на русском языке, которые абсолютно необходимы на начальном этапе обучения.

При разработке курсов китайского языка, направленных на формирование умений устного общения, безусловно, необходимо учитывать общемировые наработки в области преподавания иностранных языков. Однако мы полагаем, что в обучении китайскому языку использование коммуникативной методики «в чистом виде» не совсем эффективно. Это объясняется особенностями лингвистического строя языка: наличием иероглифической письменности, а также отличной от русского языка фонетической и грамматической системы. Обучение основам фонетики, иероглифики, лексики и грамматики занимает гораздо больше времени, чем обучение лингвистическим основам западных языков. Поэтому при обучении китайскому языку даже в рамках курса, основной целью которого является формирование умений устного общения, необходимо ис-

пользование коммуникативно-сознательного или интегрированного подхода, который предполагает комбинирование интуитивного и когнитивного компонентов.

В стремлении решить существующие противоречия авторами была предпринята попытка создания нового курса, направленного на развитие у студентов в первую очередь умений говорения и аудирования. В результате проделанной работы на отделении востоковедения НИУ ВШЭ был внедрен в процесс преподавания курс «Практикум устного общения на китайском языке». Программа данной дисциплины была разработана в соответствии с компетентностным подходом и с коммуникативной методикой обучения иностранным языкам, а также с учетом основных положений методик преподавания китайского языка, созданных выдающимися российскими и зарубежными педагогами Т.П. Задоевко, Тань Аошуан [11], Хуан Шуин, А.Ф. Кондрашевским. Кроме того, в процессе создания курса авторы придерживались интегрированного подхода, который предполагает параллельное овладение знаниями, навыками и умениями, то есть комбинирование интуитивного и когнитивного подходов.

В рамках данного курса обучение устным формам общения осуществляется с первых дней изучения китайского языка, то есть формирование языковых навыков происходит параллельно с развитием умений устного общения. Данный процесс осложняется тем, что китайский язык представляет собой отличную от европейских языков лингвистическую систему, и обучение основам фонетики, иероглифики, лексики и грамматики занимает гораздо больше времени, нежели обучение лингвистическим основам европейских языков.

Для решения данной проблемы в НИУ ВШЭ внедрена система аспектизированного преподавания. В рамках дисциплины «Базовый курс китайского языка» студенты

первого года обучения осваивают вводно-фонетический курс и основы иероглифической письменности.

В рамках курса «Практикум устного общения на китайском языке» происходит развитие умения устного общения. Аспектизированное преподавание китайского языка на отделении востоковедения обеспечивается значительным объемом учебной нагрузки – 24 часа языковых занятий в неделю. Дисциплины первого курса максимально приближены друг к другу иероглифическим, фонетическим, лексическим и грамматическим минимумам. При этом «Практикум устного общения на китайском языке» направлен на развитие у студентов умений устного общения, а «Базовый курс китайского языка» предполагает формирование всех речевых умений.

Основной целью освоения курса «Практикум устного общения на китайском языке» является формирование и развитие у будущих специалистов межкультурной коммуникативной компетенции в объеме достаточном для решения социально-бытовых и учебно-профессиональных задач при общении с зарубежными партнерами на начальном этапе обучения. В результате изучения курса студенты должны быть способны и готовы осуществлять иноязычное общение с носителями языка в рамках диалога культур. При этом студенты должны не только понимать явления культуры страны изучаемого языка, но и лучше осознавать культуру своей собственной страны и уметь представлять ее в процессе общения. В соответствии с общеевропейскими языковыми компетенциями (по шкале требований «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference – CEFR) программа курса предполагает за первый год обучения достижение уровней А2-А2+ по двум видам коммуникативной деятельности – говорение (в диалогической речи умение общаться в

большинстве ситуаций повседневного общения, умение без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую тему, например, "хобби", "семья", "учеба", "путешествия", "магазины", "еда", в монологической речи умение, используя простые предложения, делать небольшие сообщения о своей семье, других людях, учебном заведении, магазинах, ресторанах) и аудирование (понимание отдельных предложений и наиболее употребительных слов, если речь идет о простой информации, касающейся личной жизни, семьи, покупок, ближайшего окружения, учебы. Понимание, о чем идет речь в простых и небольших по объему сообщениях. Понимание основного содержания высказывания на известную тему или проблему (например, "магазины", "еда", "университет", "учеба").

Традиционно при изучении китайского языка в России именно формирование умений устного общения вызывает наибольшие сложности. Как правило, после полутора лет изучения китайского языка в России у обучаемых хорошо сформированы языковые навыки, однако студенты вынуждены развивать умения устного общения в условиях естественной языковой среды во время различного рода стажировок в университетах КНР.

При разработке курса «Практикум устного общения на китайском языке» авторы пытались отбирать те приемы, средства, способы и формы организации учебного процесса, которые наиболее эффективно решают данную проблему. Для лучшего понимания концепции нового курса необходимо подробнее рассмотреть его принципы и особенности.

Учебные материалы курса «Практикум устного общения на китайском языке» на данном этапе реализации проекта размещены на базе специальной учебной платформы, разработанной для внутреннего использования студентами и преподавателями НИУ ВШЭ, - Learning

Management Sistem (LMS). Материалы представляют собой главным образом звучащие и печатные тексты (в том числе диалоги и полилоги), аудио, видео и визуальные материалы (таблицы, диаграммы, иллюстрации, фотографии). Учебные материалы были составлены на базе текстов, взятых из интернета, фрагментов аутентичных печатных текстов и аудио текстов.

Одними из наиболее важных принципов курса являются **ситуативность и коммуникативная направленность обучения**. Как известно, в рамках компетентностного подхода [10] к обучению иностранным языкам основополагающими являются принципы коммуникативной направленности обучения и ситуативности, предполагающие обучение иностранному языку как «средству социального взаимодействия и формирование готовности к осуществлению общения с носителями другого языка и культуры» [3, с.196].

В соответствии с этими принципами обучение происходит через моделирование реальной коммуникации в стране изучаемого языка. В рамках разработанного курса, каждая из отобранных для обучения ситуаций общения представляет собой отдельный речевой акт, который включает в себя формирование речевого намерения, учет цели высказывания, знаний о партнере, о месте, предмете, цели и времени высказывания. В процессе усвоения курса «Практикум устного общения на китайском языке» студенты используют изучаемый язык в контексте различных ситуаций, входящих в сферы социально-бытовой и профессионально-учебной коммуникации.

В соответствии с существующим подходом на начальном этапе изучения языка обучение говорению предполагает формирование умений как диалогической, так и монологической речи. В рамках представленного курса обучение говорению происходит на основе диалогич-

ческих текстов, представляющих собой несложные акты коммуникации и включающие в себя 16 типов диалогических единств [1, с.61] – речевых образцов, используемых в ситуациях социально-бытового и профессионально-учебного общения; и монологических текстов, служащих образцом для собственного высказывания по изученной теме.

При отборе языкового и текстового материала авторы придерживались **принципа функциональности**: лексические и грамматические единицы вводятся в содержание уроков по мере необходимости использования их в той или иной ситуации общения. При этом языковой материал подразделяется на продуктивный (предназначенный для активного употребления в собственных высказываниях) и рецептивный (предназначенный лишь для восприятия на слух и узнавания в текстах). Подобный подход позволяет значительно расширить коммуникативные возможности студентов и при этом избежать трудностей в освоении большого количества нового материала.

Одним из наиболее важных принципов обучения иностранному языку, использованных при разработке курса, является **принцип аутентичности учебного материала**. Аутентичные тексты являются «источниками получения знаний о культуре страны изучаемого языка, расширяют диапазон языковых средств, позволяют учащимся оценить их употребление с точки зрения уместности и ответственности конкретной ситуации» [3, с.197].

Данный принцип реализуется в активном использовании на занятиях аутентичных звучащих и печатных текстов, таких как фрагменты фильмов, рекламных роликов, песен, интервью с носителями языка; визитные карточки, скриншоты страниц пользователей китайских социальных сетей, газетные объявления, меню, рекламные проспекты

гостиниц и туристических фирм, железнодорожные, автобусные и авиабилеты.

По мнению авторов курса, соблюдение следующих условий помогает значительно повысить эффективность обозначенного подхода: ориентированность заданий на развитие творческих умений, стремление максимально учесть индивидуальность каждого студента при выборе форм и средств обучения, а также широкое применение информационно-образовательных технологий и активное использование Интернета.

Одна из главных задач обучения – **способствование развитию творческой личности студента**, его умения самостоятельно совершенствовать владение китайским языком, то есть готовность к самообразованию. Упражнения, применяемые в рамках курса, в значительной степени направлены на формирование и дальнейшее развитие данных умений. На занятиях студенты не только задействуют свои интеллектуальные способности, но и раскрываются как личности.

В частности, достижению данной задачи служат, разработанные в рамках курса «Финальные задания». Они обобщают и закрепляют материал, помогают развить уже полученные по изучаемой теме знания, навыки и умения за счет просмотра видео роликов, самостоятельного прослушивания Интернет подкастов, заполнения представленных семантических карт по теме и составления собственных материалов, помогающих обобщить или систематизировать знания. Данный блок заданий представляет собой набор упражнений, содержащих элементы творчества и рассчитанных на серьезную самостоятельную подготовку.

Важной особенностью курса является **индивидуальная направленность обучения**. Студенты выполняют те из заданий, которые им лично интересны или которые, по мнению преподавателя, являются для них более подхо-

дящими. Кроме того студенты имеют возможность в удобном для себя режиме готовиться к занятиям, так как структура урока отличается от традиционной модели. Подготовка к каждой новой теме начинается с самостоятельного предварительного ознакомления с лексикой, которая будет разбираться на занятии. Такой подход преследует сразу несколько целей. Одна из них – помочь студентам снять стресс от отсутствия на занятии привычного учебника. Первокурсники, таким образом, могут быстрее адаптироваться к новым условиям, не предполагающим традиционный подход к обучению с использованием печатного учебника. Это предполагает очень активную работу на занятии, требует значительного умственного напряжения и не оставляет времени на замедленную реакцию. Студенты имеют возможность самостоятельно планировать время, которое необходимо им на первичное усвоение материала для того, чтобы быть конкурентоспособными на фоне однокурсников.

В рамках курса значительное количество времени уделено **созданию и поддержанию мотивации учащихся**. В первую очередь на занятиях развиваются учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации студентов на усвоение способов добывания знаний. Благодаря этому у них вырабатывается интерес к самостоятельному приобретению знаний, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда (<http://oriental.hse.ru/subthree>).

На решение данной задачи, в том числе, направлены упражнения, предполагающие самостоятельный поиск студентами информации в Интернете, справочниках. Для этого каждый урок сопровождается рубрикой «Интересные материалы», где размещены ссылки на обсуждения по

изучаемой теме в блогах, занимательные изображения, онлайн игры, популярные подкасты по изучению языка.

Также среди материалов курса имеется список сайтов, рекомендованных для самостоятельного изучения китайского языка, что позволяет каждому студенту создать вокруг себя необходимую информационную среду, помогающую развивать полученные на занятиях навыки и умения и углубить знания. Большое внимание уделено и развитию внутренней мотивации студентов, поэтому на занятиях используются материалы, релевантные их возрасту и социальной ситуации развития.

Кроме того учащимся предоставляется право самостоятельно выбирать себе задания, регулируя тем самым уровень их сложности. Содержание каждого из уроков курса характеризуются определенной степенью избыточности, что позволяет соблюсти баланс между обязательным к усвоению материалом и той информацией, которая может быть интересна и познавательна для каждого индивидуально. Это создает условия для реализации дифференцированного подхода к студентам с учетом их потребностей, способностей и возможностей, что способствует повышению мотивации. При этом студент имеет возможность углубить свои знания по определенной теме, но не перегружается информацией.

Важной задачей, которая решалась при разработке курса, является **усиление сознательности обучения**. Для повышения эффективности усвоения материала преподаватель регулярно акцентирует внимание студентов на практической направленности изучения иностранного языка. Для этого в программу курса включены задания, максимально приближенные к ситуациям реального общения: используются фильмы и аудиозаписи на изучаемом языке, проводятся семинары с носителями языка, тематические занятия с погружением в изучаемую тему.

Большая часть практических занятий проводится в игровой форме. Игровые формы обучения и групповая работа помогают не только повысить эффективность усвоения новых знаний и в более интересной форме обобщать пройденный материал, но и улучшить внутреннюю обстановку в коллективе. Общеизвестно, что в сплочённой группе студенты чувствуют себя более уверенно и не боятся совершить ошибку, активнее применяют новые знания, мыслят свободнее. Различные групповые задания обеспечивают активное участие в занятии каждого студента, стимулируют речевое общение, способствуют формированию интереса и стремления изучать иностранный язык. Через игры обезличенный процесс обучения приобретает личностную значимость. Ситуация успеха создает благоприятный эмоциональный фон для развития познавательного интереса (<http://oriental.hse.ru/subthree>). Игра активизирует мыслительную деятельность студентов, толкает на поиск ответа, тем самым активизируются и его познавательные мотивы.

Одной из особенностей курса является широкое **применение в процессе обучения технических средств и информационно-образовательных технологий**, что учитывает интересы современной молодежи, которая проводит все больше времени в поисках новой информации на просторах Интернета. Большая часть информации, использованной при создании курса, взята из популярных китайских песен, кинофильмов, реклам, со страниц социальных сетей, из интервью с носителями языка. Также в процессе обучения активно используются материалы аудио и видео подкастов.

Отметим, что английское слово *podcasting* означает “трансляцию” по сети Интернет файлов, чаще всего звуковых в формате *mp3*, которые называются *podcast* или *episode* (эпизод). Речь идет не о прямой трансляции, а об

«отложенной», когда выпуск новостей или любая другая порция информации сначала записывается, а затем выкладывается для скачивания на сайте.

Часть упражнений, предполагающих выполнение заданий по содержанию определенного подкаста, является обязательной. Другие же подкасты лишь рекомендованы для общего ознакомления или являются вспомогательными в выполнении творческих заданий и проектов. Существенным плюсом подкастов является живая речь носителя, а широкий выбор различных эпизодов позволяет студентам ознакомиться с особенностями произношения и лексического состава китайского языка в различных частях Китая, будь то Пекин, Шанхай или Тайвань.

Абсолютно все материалы курса доступны студентам через Интернет. На современном этапе развития технологий это позволяет облегчить процесс обучения и сделать его более интерактивным. Большая часть материалов уроков представлена в форме звуковых файлов, которые можно легко загрузить на любой носитель информации. Таким образом, студент имеет возможность готовиться к занятиям в любом удобном для него месте.

Домашние задания выполняются в отличной от традиционных представлений форме. Студенты экономят значительное время на написании от руки текстов домашних упражнений. Реализуется это за счет полного перехода на машинописный ввод иероглифов. С одной стороны, такая мера является совершенно оправданной в условиях, когда курс рассчитан на формирование умений говорения и аудирования.

С другой стороны, компьютерный ввод обязательно предполагает узнавание иероглифа и не избавляет студента от необходимости запоминать сам знак. Почти все домашние задания выполняются в форме записи собственных аудио файлов. Как правило, студенту необходимо по-

вторно произнести услышанный на записи текст, озвучить собственный диалог или сделать дубляж для видео фрагмента. Набор текста на клавиатуре служит лишь опорой. Студент размещает самостоятельно записанный на компьютере аудио ролик в Интернете, где доступ к нему имеет только преподаватель. При этом сделать он это должен заранее, до установленного временного лимита. Таким образом, студент всегда вынужден выполнять задания, вместо того, чтобы «отмалчиваться» на задних партах во время традиционной проверки заданий в аудитории. Подобная форма выполнения задания позволяет дополнительно развивать умения говорения, исключает возможность копирования чужих работ, экономит аудиторное время для проверки.

Рассмотрев принципы и особенности курса, перейдем далее к описанию процесса обучения. Специфика произношения и использования диалектной лексики в различных регионах Китая часто приводит к тому, что студенты, обученные на текстах, записанных диктором с нормативным произношением и в относительно медленном темпе, впервые приехав в Китай, совершенно не понимают речь носителей языка. Кроме того, темп речи китайцев значительно быстрее, чем темп носителей русского языка. Поэтому при обучении аудированию в рамках курса широко используются аутентичные тексты разговорного стиля речи, например, аудиозаписи, сделанные на улицах Китая. Подобная практика позволяет студентам слышать аутентичную речь носителей языка, зачастую с сильным акцентом, в ситуации реального общения. Помимо этого обучение аудированию происходит на основе сюжетов из фильмов и реклам.

Курс предполагает развитие у студентов умений поискового чтения. При таком подходе возможно использование функциональных текстов в качестве средства обу-

чения говорению. Например, авиабилет китайских авиалиний может быть использован для имитации ситуация регистрации на рейс и служить опорой при ведении диалога. Некоторые функциональные тексты, например визитная карточка, служат образцами для создания студентами собственных текстов, аналогичных аутентичным.

В целях развития социокультурной компетенции студентов курс содержит значительное количество материалов лингвокультурологического характера. Каждый урок включает в себя определенный набор безэквивалентной и фоновой лексики, речевых клише, фразеологических оборотов, а также статью лингвострановедческого характера на русском и китайском языках. Основные реалии, описываемые в такой статье, также присутствуют в текстах уроков и являются обязательными для усвоения. Кроме того, каждый урок включает определенный набор регионально и диалектно маркированной лексики (например, континентальный Китай, Гонконг, Тайвань, южные диалекты, северные диалекты и т.д.)

Стоит еще раз отметить, что основное внимание в рамках курса "Практикум устного общения на китайском языке" уделяется обучению устным формам общения – аудированию и говорению. Так как фонетическая система китайского языка сильно отличается от фонетической системы русского языка, то умение воспринимать на слух речь носителей языка в реальных ситуациях общения традиционно является "слабым местом" студентов-китаистов. Поэтому большое внимание уделяется аудированию не только как самостоятельному виду речевой деятельности, но и как средству обучения говорению.

Изучение каждой новой темы начинается с прослушивания соответствующего текста. После контроля понимания прослушанного выполняются различные упражнения, в том числе творческие, направленные на развитие

умения говорения. Материалы курса, доступные студентам, не содержат в себе полных печатных вариантов текстов урока, но различные структурные элементы урока позволяют снять основные сложности в первичном восприятии на слух. Этапу аудирования предшествует краткая характеристика текста, который предстоит услышать, а также постановка первичной задачи, например указание, какую именно информацию необходимо воспринять. Этой же задаче служат и притекстовые упражнения, в соответствии с которыми студенты сначала слушают аудиозапись, а затем заполняют пропуски в предложенном тексте. В упражнениях, как правило, дается печатный вариант тех фрагментов текста, которые обучаемые не могут понять самостоятельно. Это могут быть фрагменты, содержащие лексический и грамматический материал, предназначенный для рецептивного усвоения.

Благодаря тому, что учебные материалы размещены в Интернете, преподаватель может легко регулировать отображаемый для студентов объем материалов курса. На определенном этапе изучения темы студентам доступны только списки лексики, упражнения и аудиозаписи текстов. Полные печатные тексты они получают по мере изучения темы для самоконтроля. Такая система преподавания создает элемент спонтанности изучения новой темы. Преимуществом является то, что данные условия обучения являются наиболее приближенными к реальным ситуациям общения, так как у человека нет возможности предугадать содержание беседы с носителем языка, но зато вполне возможно предварительно посмотреть базовую лексику или ознакомиться с тезисами, заранее присланными перед переговорами.

Авторы курса считают, что для развития умений устного общения у студентов на начальном этапе обучения

наиболее эффективной является следующая методика работы.

Начальный предтекстовый этап подразумевает выполнение большого количества условно-речевых упражнений, направленных на формирование языковых навыков (главным образом, лексического и фонетического).

Второй этап работы (текстовый) предполагает развитие у студентов умения говорения на основе основных текстов уроков. Основные тексты уроков представляют собой учебные тексты, составленные носителями языка и полу-аутентичные тексты, адаптированные с учетом целей и задач конкретного урока. Так как основные тексты уроков являются основой для развития умений говорения, то все они озвучены носителями – профессиональными преподавателями китайского языка для студентов-иностранцев. Тексты озвучены в относительно медленном темпе с учетом фонетической нормы изучаемого языка.

На данном этапе также используется аудирование как средство обучения говорению. На занятии рекомендуется осуществлять первичное прослушивание еще незнакомого студентам текста, содержащего необходимый и уже отработанный на основе предтекстовых упражнений языковой материал с целью понимания общего содержания текста. В процессе слушания студентам предлагается выполнять различного рода притекстовые упражнения, такие как фиксация основной информации, содержащейся в тексте, рисунок описываемого в тексте человека или предмета, выполнение инструкции и др. Проверку понимания основного содержания текста рекомендуется проводить в виде его устного обсуждения на китайском языке.

На следующем занятии проверяется правильность восстановленного текста и осуществляется его фонетический анализ (словесное, синтагматическое, фразовое ударение, интонация и т.д.). На данном занятии также выпол-

няются различные коммуникативные упражнения на основе языкового материала основных текстов. Преподаватель задает тему и ситуацию общения, на основе которой студенты составляют собственные высказывания в диалогической и монологической формах.

В качестве задания для самостоятельной работы студентам предлагается сделать аудиозапись основного текста урока, а также подготовиться к выполнению коммуникативных упражнений в виде речевых игр. При подготовке к данному виду работы обучаемые выполняют подготовительные упражнения, такие как: описание различных ситуаций и подготовка возможных реплик участников диалога с использованием рекомендуемых речевых образцов; переводные упражнения, представляющие собой продуманные ситуации, которые могут встретиться в процессе общения с носителями языка.

Далее выполняются упражнения, направленные на развитие умений аудирования. Обучение аудированию происходит на основе полностью аутентичных текстов разговорного стиля речи. Данные тексты представляют собой аудиозаписи, сделанные на улицах Китая. Так как данные тексты являются полностью аутентичными, то они содержат определенное количество незнакомого языкового материала. Тексты отобраны таким образом, чтобы объем незнакомого языкового материала не превышал 20%. Если незнакомый языковой материал препятствует пониманию основного содержания текста, то перед прослушиванием рекомендуется выписывать и объяснять некоторые слова и лексико-грамматические конструкции.

Текст прослушивается один-два раза, при этом студенты получают задание тезисно зафиксировать ключевую информацию из текста. Затем происходит проверка понимания основного содержания текста путем его обсуждения на китайском языке. После этого текст или отдельные его

фрагменты прослушивается повторно. Преподаватель обращает внимание на ключевые моменты текста, разбираются основные ошибки студентов, которые привели к непониманию общего содержания текста, некоторые фрагменты текста переводятся на русский язык.

Завершающий этап работы над темой носит коммуникативный характер и предполагает использование групповых форм работы. Часто данное занятие организуется в форме ролевых игр и презентации различного рода проектов. Иногда студенты самостоятельно планируют итоговое занятие, преподаватель лишь определяет его цель.

В заключении отметим, что разработанный курс не является универсальным средством решения проблемы обучения китайскому языку вне языковой среды. Он помогает лишь преодолеть основные сложности, которые традиционно возникают на первом году изучения, когда на студента обрушивается огромный объем нового материала, в основном связанного с иероглифическими и тоновыми особенностями строя языка.

Литература

- 1) Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
- 2) Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2009.
- 3) Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М., 2008.
- 4) Задоевко Т.П., Хуан Шуин. Начальный курс китайского языка. М., 2010.
- 5) Задоевко Т.П., Хуан Шуин. Основы китайского языка. М., 1983.

- 6) Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
- 7) Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г. Практический курс китайского языка. Т. 1. М., 2010.
- 8) Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку. М., 2000.
- 9) Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
- 10) Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. М. 2005.
- 11) Тань Аошун. Учебник современного китайского разговорного языка. М., 1988.
- 12) *Boya hanyu. Zhongji.* Beijing, 2002.
- 13) *Chuji hanyu kouyu.* Dai Guifu, Liu Lixin, Li Haiyan. Beijing, 2004.
- 14) *Hanyu kouyu sucheng. Rumeng pian.* Beijing, 2011.

Рудницкая Е.Л. ,
к.фл.н., с.н.с., ИВ РАН, г. Москва,
erudnitskaya@gmail.com

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФОРМАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ

Аннотация: В докладе рассматривается содержание курса «Формально-теоретическая грамматика корейского языка», методика преподавания, используемые материалы. Описывается то, какой уровень знаний по языкознанию приобретают учащиеся по завершении этого курса, как проводятся занятия и как построена самостоятельная работа учащихся, какие материалы используются при обучении и для тестирования.

1. Курсы «Введение в грамматику корейского языка» в ведущих университетах (МГУ, РГГУ и др.) основаны в первую очередь на русскоязычных грамматиках Ю.Н. Мазура и А.А. Холодовича [3, 9]. Также известностью среди российских корейстов пользуется справочник-грамматика С.Е. Мартина [10].

В указанных грамматиках полным и исчерпывающим образом представлены корейская фонология, морфология, морфология, словообразование. Синтаксис корейского языка, с нашей точки зрения, наиболее полно представлен в грамматике А.А. Холодовича.

Грамматическое описание А.А. Холодовича, будучи очень подробным и высоконаучным, имеет недостаток европоцентризма (ср. с [1, с. 166-178]). Это видно и по трактовке А.А. Холодовичем падежных показателей (учитывается в первую очередь семантическая характеристика падежных показателей как представляющих категорию падежа), и по объединению послелогов-частиц, отыменных и отглагольных послелогов в одну группу послелогов по признаку функционального параллелизма с русскими предлогами, и по другим параметрам анализа.

Примером подхода к описанию корейской грамматики в рамках традиционной корейской лингвистической школы служит грамматика Ли Иксопа, Ли Санопы и Чхэ Вана (перевод с английского) [2]. Эта грамматика учитывает типологическое своеобразие корейского языка: например, при классификации частей речи, или при описании построения сложного предложения.

Формально-синтаксический подход основан на концепции Принципов и Параметров генеративной грамматики [12], а также на концепции и исследовательских методиках современной типологии. Он позволяет представить типологическое своеобразие корейского языка в контексте современной лингвистики, которая старается выявить общее и частное в грамматике разных языков, а не предлагает описания отдельно взятых языков, никак не связанных между собой.

Студентам, специализирующимся по корейской лингвистике, необходим курс, который бы познакомил их с современными исследованиями по грамматике, не только функциональной, но и формальной. Формальный подход, хотя, возможно, и упускает определенные аспекты грамматики языка, позволяет познакомиться с многочисленными современными исследованиями по корейской грамматике, взглянуть на грамматику свежим взглядом и сосредото-

читься на тех ее аспектах, которые не изучаются в рамках функциональной грамматики и типологии. Например, групповая флексия (фразовые аффиксы), формальное описание послелогов (как аналогов русских предлогов), описание способов образования придаточного предложения, сериальные конструкции и т.д.

2. Целью подобного курса является познакомить магистрантов или аспирантов с концепцией формального синтаксического анализа, с особенностями синтаксической структуры корейского языка, с основными пособиями по формальному синтаксическому анализу, в частности в приложении к корейскому.

Кроме того, этот курс научит магистрантов или аспирантов проводить формальный анализ предложения и словосочетания в корейском языке, типологически непохожем на европейский язык, а также чтению и анализу научной литературы и использованию результатов прочитанного для самостоятельного исследования. Аспиранты смогут анализировать изучаемый ими языковой материал с помощью формальных методов и излагать результаты анализа в письменном виде. В рамках курса вводится йельская транслитерация С.Е. Мартина, поскольку эта транслитерация широко используется в зарубежных работах по корейскому языкознанию (см. программу курса в Приложении 1).

3. Курс рассчитан на 1 семестр. Чтобы достичь указанных целей, используется такая методика: большое количество часов курса выделяется для самостоятельной работы. Студентам задается на дом чтение англоязычной грамматики S.-J. Chang. *Korean*. John Benjamins, 1996. Эта грамматика довольно сжато излагает концепции и методики формальных методов в применении к корейскому языку. В ней всего 251 страница. Для курса грамматики берутся главы 4-6 (Word Classes (части речи), Sentences (строе-

ние простого предложения), Extended Sentences (строение сложного предложения)). Студентам задаются на дом отрывки по 25-35 страниц (на неделю) и даются вопросы на понимание прочитанного отрывка (см. Приложение 2). На занятиях обсуждаются ответы на вопросы, проверяется понимание учащимися прочитанного ими материала.

Кроме того, на занятиях подробно рассматриваются те вопросы, которые не излагаются или только бегло излагаются в грамматике S.-J. Chang-a. Например, на занятиях подробно, с анализом конкретных языковых примеров, рассматривается структура непосредственных составляющих в применении к корейскому предложению. Учащиеся должны на практике овладеть навыком построения структуры предложения, глагольной группы, именной группы и т.д. Это поможет магистрантам или аспирантам, во-первых, быстро проводить синтаксический анализ предложений разных типов и с разными усложненными конструкциями (числовая конструкция с классификатором, конструкции с частицами разного типа, каузативная конструкция, модальная конструкция, сериальная конструкция и т.д.). Во-вторых, учащиеся научатся быстро читать и анализировать современную англоязычную научную литературу, смогут применить материал или анализ из той или иной статьи к своей собственной научной работе.

На занятиях организуются дискуссии, учащиеся высказывают свое мнение о преимуществах и недостатках формального анализа, о его применимости к тем или иным синтаксическим конструкциям корейского языка. Преподаватель использует, помимо основной грамматики, дополнительные пособия [2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13]. Материал из этих пособий по конкретным темам (например, основные понятия грамматики непосредственных составляющих, возможные классификации частей речи, предложения с отрицанием, пассив и каузатив, сочинение и подчинение

в сложном предложении) раздается в виде хэндаутов (Приложение 3), и затем проверяется на контрольных (см. Приложение 4).

Учащимся предлагаются темы рефератов или курсовых. В конце семестра магистранты или аспиранты сдают экзамен, см. Приложение 5 со списком основных экзаменационных вопросов.

4. Курс формально-теоретической грамматики корейского языка может преподаваться учащимся-корейцам с лингвистической подготовкой. Кроме курса «Введение в языкознание», магистранты или аспиранты должны уже прослушать курсы Общей морфологии, Общего синтаксиса и, желательно, Типологии. Данный курс имеет смысл прослушать тем, кто в дальнейшем предполагает заниматься научными исследованиями. Курс формально-теоретической грамматики корейского языка был два раза прочитан в РГГУ на кафедре Восточных языков в Институте лингвистики. Студенты этой кафедры изучали корейский язык как основной, и также специализировались по языкознанию (2000 и 2009 гг., РГГУ, Кафедра восточных языков, обязательный курс «Теоретическая грамматика корейского языка» для 4-5 курсов).

В первый раз грамматика S.-J. Chang-a давалась учащимся в основном для самостоятельного чтения, а занятия проводились в форме лекций и семинаров по хэндаутам, см. Приложение 3. Учащиеся должны были написать реферат по одной из глав 4-6 грамматики S.-J. Chang-a. Во второй раз весь материал из грамматики обсуждался на занятиях, и было отмечено повышение усвояемости программы курса на 30%.

5. Таким образом, мы изложили методику преподавания курса формально-теоретической грамматики корейского языка для магистрантов и аспирантов. Преподавание этого курса может вывести на новый, мировой уровень

подготовку кореистов в области лингвистики в России с учетом достижений современной международной лингвистики.

Приложение 1. Программа курса.

1. *Основные понятия генеративной грамматики и структуры непосредственных составляющих.*

1.1. Основные составляющие генеративной грамматики: тета-теория, теория падежа, теория передвижения, теория связывания.

1.2. Универсальность языковых структур, параметризация: универсальное в синтаксической структуре неродственных языков, типологические универсалии, параметризация принципов генеративной грамматики (теория принципов и параметров).

1.3. Структура непосредственных составляющих: фразовые категории, критерии их выделения; понятие вершины группы, комплемента, спецификатора; аргумент и адьюнкт; клауза как аналог простого предложения; лексическая и функциональная вершина; командование; именная, глагольная группа, предложная/ послеложная группа, группа прилагательного, наречия, частицы.

2. *Обзор сложных моментов корейской морфологии и синтаксиса.*

2.1. Структура предложения, порядок слов: порядок слов SOV, логический субъект и логический предикат – подлежащее vs. топик, послелогои, частицы как отдельные слова, порядок модификатора и имени, аргументы и обстоятельства.

2.2. Части речи: частица как часть речи, частеречная принадлежность прилагательных, служебные слова и их частеречная принадлежность.

2.3. Грамматические категории имени и глагола: Имени: гоноратив, число, падеж. Глагола: время, вид, модальность, гоноратив, пассив, каузатив, цитатив, аналитический пассив/ каузатив.

2.4. Усложненные именные и глагольные конструкции: Именные конструкции с усилительными и ограничительными частицами, Конструкции с послелогоми; конструкции с числительным; глагольные сериальные конструкции; номинализованное предложение.

2.5. Простое и сложное предложение: морфосинтаксические механизмы соединения предложений; предложения-дополнения и предложения-обстоятельства; сочинение и подчинение; конструкции с деепричастиями/ конвербами; относительные предложения.

3. Корейский синтаксис в рамках грамматики непосредственных составляющих

3.1. Основные фразовые категории, структура простого предложения: глагольная группа, вершина, компонент и спецификатор в глагольной группе; именная группа, вершина, компонент и спецификатор в именной группе; фразовые категории, отвечающие за грамматическую категорию времени; служебные слова (послелог, частицы) и их описание в рамках структуры непосредственных составляющих.

3.2. Основные трансформации/ передвижения: построение вопроса и позиция вопросительного слова; вынос аргумента или обстоятельства в начало предложения – отличия от аргумента-топика/ обстоятельства-топика; пассивизация, сложные случаи пассивизации (адверсативный пассив).

3.3. Формальная грамматика и коммуникативная структура в японском/ корейском: позиции подлежащего и топика как приоритетные в типологии вообще и, в частно-

сти, в дереве непосредственных составляющих; синтаксические отличия подлежащего от топика; группа топика и группа фокуса на левой периферии предложения.

3.4. Построение сложного предложения в грамматике непосредственных составляющих: предложение – сен-тенциальное дополнение как комплемент глагола; предложение – обстоятельство как адьюнкт глагольной группы или клаузы; формальные критерии сочинения и подчинения в японском/ корейском.

3.5. Проблемы теории генеративной грамматики в применении к корейскому/ японскому материалу: теория падежа и синтаксический статус падежных показателей; факультативность определенных показателей; присваивание именительного падежа в предложении с глаголом, не специфицированным по категории времени; опущение подлежащего и прямого дополнения; построение структур для усложненных именных и глагольных конструкций.

Приложение 2. Вопросы на понимание главы 5 “Sentences”, Chang 1996.

1. Какие семантические роли выделяет Chang в корейском, и какими падежами или послелогоми они могут выражаться? Приведите примеры.
2. Сочетания каких ролей при одном глаголе невозможны (из соображений семантики и модели управления глагола)?
3. Можете ли Вы добавить еще семантические роли, которые не учел Chang?
4. Какие типы приименных (adnominal) модификаторов выделяются?
5. Является ли «адноминальная группа» (adnoun phrase) составляющей?
6. Что такое ADNZ, это аффикс, клитика, существительное? Какое у него может быть значение?

7. Какие части речи и члены предложения могут модифицировать адвербиальные модификаторы (с. 96)? Приведите примеры.

8. Что такое «адвербиальная модификация на уровне группы» (phrase-level adverbial modification) (с. 95)?

9. Какая разница между соединительными (conjunctive) и сентенциальными (sentence) наречиями? Приведите примеры.

10. Какие виды соединительных (conjunctive) наречий выделяются, по каким признакам они выделяются? Как эти наречия еще называются?

11. Придумайте предложение с как можно большим числом адвербиальных модификаторов.

12. Является ли немаркированный порядок слов в предложении (с. 98) специфическим для корейского? Какие элементы из данной схемы можно распространить на русский?

13. Какие факторы влияют на изменение немаркированного порядка слов? Приведите примеры.

14. Коррелирует ли немаркированный порядок слов с приведенным на с. 98 «немаркированным» порядком семантический ролей? Как определяется для семантических ролей немаркированный порядок?

15. В каких случаях ИГ-актант может стоять после глагола (с. 99)?

16. В чем разница между «синтаксическим» и «лексическим» (syntactic vs. lexical) отрицанием? Приведите примеры. К каким типам показателей или частям речи относятся показатели и слова, обозначающие эти виды отрицания?

17. В каких случаях употребляется краткая и долгая форма синтаксического отрицания AN (long and short form)? Приведите примеры. Каковы контексты, в которых используется только одна из форм?

18. Нарисуйте схему составляющих для обоих типов отрицания с AN – краткого и долгого. Может ли отрицание быть отдельной вершиной Neg группы NegP, и в каких случаях?

19. Стр. 104 – какие есть дополнительные (идиоматизированные) конструкции для выражения отрицательности? Каковы деревья составляющих, которые им соответствуют?

20. Какие показатели негативной полярности (negative polarity items) есть в корейском? К каким частям речи они относятся. Каковы их специфические особенности (с. 105)?

21. Как меняется смысл предложения при вставлении показателей –(N)UN, -(L)UL, -KA/-I перед AN в конструкции с долгим отрицанием (в плане презумпций и импликаций)?

22. Что меняется (в плане презумпций и импликаций) в случае подлежащего- универсального наречия (TA) и при присоединении к подлежащему отрицательного предложения ограничительной частицы типа –TO, -MAN и т.д. (с. 108)? Приведите примеры.

23. Как образуются вопросы типа «не правда ли» (tag questions) с использованием отрицания AN (с. 110)? Чем отличаются такие вопросы от простых вопросов с отрицательной презумпцией ответа (negative questions)?

Приложение 3. Хэндауты

Хэндаут «Дерево непосредственных составляющих и корейское предложение» (занятия 1-2).

Традиционно выделяемые фразы (группы) – phrases – и их вершины – heads:

VP – V спал, поехал в Америку, купил книгу, читал книгу вчера в классе

ca-ss-ta, Mikwuk-ey ka-ss-ta, chayk-ul sa-ss-ta, esey
samwusil-eyse chayk-ul ilk-ess-ta

NP – N человек, его сын, сын Хак Су, человек,
[который убил Хак Су]

([убивший Хак Су] человек), человек,

[которого убил Хак Су]

([убитый Хак Су] человек)

salam, ku-uy atul, Nak Swu-uy atul,

[Nak Swu-lul cwuk.i-n] salam,

[Nak Swu-eykey cwuk-un] salam

AP – A хороший, очень хороший

coh.an, sam coh.an

PP – P в доме, из-за Хак Су, около дома

cip-ey(se), Nak Swu ttaumwun-ey, cip twi-ey(se) ?

IP – I Хак Су спа-л, Хак Су будет спать

Nak Swu-nun ca-ss-ta (см. п. 5)

CP – C (Хак Су сказал,) [что Сун И любит
его]; Любит ли Сун И Хак Су?

Nak Swu-nun [Swun I-ka saki-lul coh.a hanta-ko] mal
hay-ss-ta.

Nak Swu ca-ss-ta. Nak Swu са yo (см. п. 6)

Хэндаут «Части речи» (занятие 3-4)

1. *Критерии выделения частей речи:*

- Функция (лексическое или грамматическое значение)
- Степень связанности корня (свободный или связанный)
- Категория (именной или глагольной)
- Сочетаемость с основными частями речи
- Синтаксическая позиция в предложении (сказуемое, комплемент, модификатор, обстоятельство)
- Статистика (открытый или закрытый класс слов)
- Принцип аналогии с другими языками

- Еще?

2. Части речи у следующих авторов:

Chang (1996)

- - Имена; - Местоимения; - Глаголы; - Прилагательные;
- - Связанные существительные; - Наречия; - Частицы; - Междометия.

• **Холодович (1954)**

- Существительное (неслужебные или служебные; деление на классы по сочетаемости со счетными словами),
 - Числительное (количественное, порядковое, предметное),
 - Глагол (форма конечной сказуемости, причастие, деепричастие, инфинитив),
 - Прилагательное (спрягаемые и неспрягаемые, лексически-знаменательные и служебные
 - *manhata*-потенциальное наклонение, *siphta*-желательное наклонение)
 - Наречие (группы по этимологии и способу образования),
 - Местоимение (вопросительно-неопределенные или утвердительно-определенные)
 - Послелог (отыменные, отглагольные, собственно послелог)
 - Частицы (ограничительные, разделительные, усиленные и т.д.)

Также приводятся классификации **Martin** [10, с.90-91], **Sohn** [13, с. 204].

3. **Вопрос:** какие из перечисленных в п. 1 критериев используют перечисленные авторы?

Приложение 4. Контрольная работа

1) *Контрольная по темам «Части речи» и «Анализ корейского предложения в рамках структуры непосредственных составляющих»*

1. Каковы основания считать корейские падежные показатели частицами, а не суффиксами? (см. примеры 1, 5; примеры **chayk-man-uy** – ***chayk-uy-man**)

2. Чем отличается распределение существительных в именительном падеже в русском и корейском языках? (см.: Chayk-i ssa-ki ey han kwen sa-ss-ey yo)

3. Построить деревья предложений или выделенных жирным частей предложений:

1. Cosen-un сауу-wa tonlip-ul wihaye **ssawu-n-ta**

2. Hak Swu-nun [kunya-ka sakwa-lul mek-ess-ta]-**ko mal han-ta**

3. Hak Swu-nun [khun mango-lul mek-ko] **iss-ess-ta**

4. Hak Swu-nun Ipon-ey ka-ss-ni?

5. Na-nun Hak Swu-wa Swin I-hanthey chayk-ul sa-ss-ta

2) *Контрольная по теме «Простое предложение»*

1. Каковы отличия глагола от прилагательного в корейском языке (не только морфологические, но и синтаксические, например, падежи дополнений).

(1) Na-nun Tongmin-i pulep-ta

(2) Milan-i Tongmini-lul pulewe-ha-n-ta

2. В каких функциях используется показатель -(l)ul, кроме маркировки пациенса? Приведите примеры (не забудьте предложения с двумя винительными и функцию в них этого показателя).

(3) Camswuham-un mwul sok-ul tani-n-ta

(4) Na-nun ku ton-ul apesi-lul tuly-ess-ta

3. В корейском языке актанты и сирконстанты могут располагаться в любом порядке, независимо от их

грамматической формы (например, топик может стоять после аккузативной именной группы). В каких случаях есть ограничения на позицию топика (он должен стоять в начале) и позицию аккузативного существительного (оно должно стоять непосредственно перед глаголом)? Приведите примеры.

4. Есть ли какая-либо связь события, о котором говорится, с настоящим моментом, в предложениях с –ess, с одной стороны, и с –ess-ess, с другой?

(5) Mikwuk-ulo ka-ss-ta

(6) Mikwuk-ulo ka-ss-ess-ta

Приложение 5: Вопросы для подготовки к экзамену

1. Какие типы групп (типа NP, VP и т.д.) есть в синтаксическом дереве в корейском языке? Приведите примеры разных типов групп и нарисуйте их деревья. Каково строение группы в корейском языке (нарисуйте), чем оно отличается от строения группы в русском?

2. Можно ли связать в корейском противопоставление “суффикс - частица” с противопоставлением “глагольная категория - именная категория”, и в какой степени? Каковы признаки частиц, и чем они отличаются от суффиксов? Приведите примеры глагольных (гоноратив, время,...) и именных (падеж, число,...) категорий и сравните их свойства.

3. Расскажите об особенностях употребления и функциях корейского именительного и винительного падежей (с примерами). В каких случаях встречается двойной именительный/винительный падеж? Чем дистрибуция и функции этих падежей в корейском отличаются от соответствующих русских падежей?

4. Какие признаки сочинения и подчинения можно выделить в корейском? Есть ли в корейском аналоги евро-

пейских союзов? Есть ли аналоги относительных местоимений? Есть ли противопоставление придаточных определительных (приведите примеры) и придаточных – сен-тенциальных актантов (приведите примеры)? Что такое «апозитивные придаточные»?

Практическое задание на экзамене: построить структуру составляющих предложений (предложения взяты из грамматики S.-J. Chang-a):

- (1) Apecinun atuleykey hanmwunul ilkhiessta
- (2) Emeni tolaosil ttay kkaci, kkaye issca
- (3) Palami pwulessko pito manhi oassta
- (4) Yongi LAey kako issessta

Литература

- 1) Аникина В.В. 2009. Европейские лингвисты XIX века – создатели первых грамматик корейского языка // Вестник российского корееведения, № 1, С. 166-178.
- 2) Ли И.-С., Ли С.-О., Чхэ В. Корейский язык. История и современное состояние / пер. с кор. В. Аткина. М., РОО «Первое марта», 2005.
- 3) Мазур Ю.Н. Грамматика корейского языка (Морфология. Словообразование). М. : Издательский дом «Муравей-Гайд», 2001.
- 4) Митренина О.В., Романова Е.Е., Слюсарь Н.А. Введение в генеративную грамматику. М.: Книжный дом «ЛИБ-РОКОМ», 2012.
- 5) Никольский Л.Б. Служебные слова в корейском языке. М.: Издательство восточной литературы, 1962.
- 6) Рудницкая Е.Л. Спорные вопросы корейской грамматики: теоретические проблемы и методы их решения. М.: Восточная литература, 2010.
- 7) Рудницкая Е.Л. Структура предложения в корейском как языке типа SOV // Научно-техническая информация.

Серия 2 – Информационные процессы и системы. 2012. № 6, С. 17-30.

8) Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис. М.,Изд-во РГГУ, 2001.

9) Холодович А.А. Очерк грамматики корейского языка. М., Изд. лит. на вост. яз., 1954.

10) Martin S.E. A reference grammar of Korean. A complete guide to the grammar and history of the Korean language. Rutland-Tokyo: Charles E. Tuttle. 1992.

11) Chang S.-J. Korean. Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins. 1996.

12) Chomsky N. The Minimalist Program. Cambridge (Mass): MIT Press. 1995.

13) Sohn H.-M. The Korean language. Cambridge (Mass.): CUP. 1999.

Румак Н. Г.,
к.ф.н., доцент, ИСАА МГУ, г.Москва,
koyamaneko@yandex.ru

**ОБ ИСПОЛНЕНИИ НЕКОТОРЫХ
ТРЕБОВАНИЙ ПРОГРАММЫ
ПО ОСНОВНОМУ ВОСТОЧНОМУ
ЯЗЫКУ К УЧАЩИМСЯ
1 ГОДА ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация: В данной статье предлагаются некоторые способы активизации лексического и грамматического материала у студентов первого года обучения в соответствии с требованиями программы по основному восточному языку.

В требованиях программы по основному восточному языку для студентов первого года обучения в числе навыков, которыми должны владеть учащиеся, перечислены умение отвечать на вопросы и вести беседу в пределах изученных тем, а также понимать обращенную к ним речь в пределах изученных ситуаций.

Разумеется, на этом уровне от учащихся не требуется свободное владение речью – это невозможно при заданном объеме материала. Однако преподаватель должен уточнить и конкретизировать тот объем знаний и навыков, который должен стать результатом первого года обучения, а также продумать методы отработки этих навыков.

Для облегчения запоминания лексических единиц и выражений, а также грамматических конструкций, которые

в учебных пособиях, как правило, группируются по темам, связанным с повседневными ситуациями, и для активизации их в речи можно, кроме заучивания лексики и иероглифики по списку и выполнения имеющихся в учебнике упражнений, предложить учащимся следующие виды работы.

Предлагая отдельные выражения или целые фразы из проработанных учебных текстов для запоминания (на дом), в дальнейшем, для того, чтобы перевести эти выражения и фразы из пассивного в активный словарный запас, можно выстраивать «цепочки» для «обратного перевода» (с русского на японский язык), поочередно заменяя один или несколько элементов фразы.

Например, в сочетании *сюкухаку но тэцудзуки о суру* (устраиваться в гостиницу) можно менять первое существительное:

ню:гаку но тэцудзуки о суру (оформляться в учебное заведение),

ню:ся но тэцудзуки о суру (оформляться на работу) или наоборот, менять вторую часть сочетания:

сюкухаку о кимэру (определиться с ночевкой в гостинице),

сюкухаку о ёяку суру (забронировать ночевку в гостинице) и так далее.

В отработку лексики можно включать и грамматические конструкции:

дэкакэру маэ ни (перед выходом),

сюппацу суру маэ ни (перед отправлением),

дэнся га хасся суру маэ ни (перед отправлением поезда),

попутно усложняя их:

дэкаэру дзюппун маэ ни (за десять минут до выхода),

сюппацу суру иссю:канн маэ ни (за неделю до отправления),

дэнся га хасся суру тё:до маэ ни (перед самым отходом поезда) и так далее.

Подобный вид работы можно проводить в быстром темпе в начале занятия в качестве проверки домашнего задания и своеобразной разминки.

Полезным видом работы являются также различные цепочки вопросов и ответов, которые будут составлять сами учащиеся, либо составление предложений и их перевод по цепочке (с японского на русский и с русского на японский).

Например, для отработки сложных предложений с косвенным вопросом можно предложить использование слов *ханасиау* (обговаривать), *вакару* (понимать), *сиру* (знать), *сэцумэй-суру* (объяснять), получая предложения по образцу:

доко о миру ка ханасиау (обговаривать, что смотреть),

до: яттэ ику ка вакаранай (не знать, как добраться),

доно ботан о осу ка сиранай (не знать, какую кнопку нажимать),

доно нэ:дзи о миру ка сэцумэй-суру (объяснить, на какую страницу смотреть) и т.д.

Еще одним видом работы для активизации словарного запаса и изученных грамматических конструкций может служить составление учащимися диалогов на заданную тему в рамках ролевой игры, а также написание сочинений по пройденному материалу.

В таких заданиях можно специально отмечать фразы и грамматические конструкции, которые должны быть обязательно употреблены в работе. Так, например, при работе с темой «Времена года» можно указать в качестве обязательного употребление сравнительных конструкций (*но хо: га ши, но нака дэ... итибан*) и определительных придаточных предложений (*тэнки но ши хи, амэ но оои цу-*

ки), а при работе над темой «Экскурсия по городу» - выражений *ни мукау* (направиться куда-л.), *докудзи но* (оригинальный), *ни одороку* (удивиться чему-л.) и так далее (по выбору преподавателя).

При составлении диалогов предпочтительно задавать конкретные ситуации (устно или раздавая карточки), а также требовать использования указанных обиходных фраз. Например, для проработки ситуации «бронирование гостиницы в турбюро» можно предложить использование изученных заранее фраз, необходимых для разговора по телефону: *моси-моси* (алло), *...дэ годзаимасу* (...слушает), *укэтамаваримасу* (заняться вопросом), *о-нэгаи-симасу* (прошу), *...ситай н дэс га* (хотел бы) и т.д.

Таким образом, не требуя от учащихся пока еще недостижимых навыков спонтанного говорения на языке, преподаватель активизирует имеющийся словарный запас и изученные грамматические конструкции, обеспечивая владение требуемыми навыками.

Литература

- 1) Нечаева Л.Т. «Японский язык для начинающих», М.: «Буквица», 1999.
- 2) Программа дисциплины «Японский язык» (бакалавриат), ИСАА МГУ, каф. японской филологии, 2011 г.

Сон Ж.Г.,
к.и.н., доцент, НИУ ВШЭ, г. Москва,
jgson@hse.ru

ПРАКТИКУМ ПО СОСТАВЛЕНИЮ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: Практикум по составлению сложных предложений в корейском языке может применяться на семинарах, как в устном, так и в письменном вариантах. Данный метод практикуется в течение нескольких лет и показал, что подобные упражнения повышают интерес к языку, увеличивают скорость письма, чтения и говорения. Учащиеся осмысленно подходят к корейской структуре предложения, поскольку очень важен выбор правильной формы для главного глагола предложения, постепенно научаются правильному общению, приобретают опыт формулировать свою мысль на корейском языке.

В основе общественной жизни корейского народа лежат принципы конфуцианства, согласно которым люди из поколения в поколение воспитывались в духе следования неизменным традициям. К числу таких традиций относится строгое соблюдение правил межличностных отношений в обществе, которые определялись социальным статусом, соотношением возрастов, полом, степенью близости и ситуацией общения. Такая сложная система отношений привела к возникновению широкого свода правил речевого этикета, следование которым являлось признаком

образованности и воспитанности. Культурный уровень собеседника можно легко определить по его умению использовать в речи различные этикетные формы [2, с.107].

Соблюдение принципов вежливости в речевых актах можно определить как применение определенного типа социального взаимодействия, отмечает Е.И. Беляева, в основе которого лежит уважение к личности собеседника. Другими словами, это особая стратегия речевого поведения, направленная на предотвращение возможных конфликтных ситуаций, которая реализуется в процессе речи с помощью различных правил и тактических приемов [1, с.43].

С другой стороны, важно понимать все нюансы речевого этикета, знать тактические приемы и речевые клише. Формы вежливости, справедливо отмечает О.А. Трофименко, касаются не только лексической, но и грамматической стороны языка. Так, во многих формах предикативов корейского языка выражается указание на социальный аспект или отношение говорящего к собеседнику.

Современный корейский язык содержит сложнейшую систему вежливой речи, которую нельзя считать лишь фразами изысканной учтивости. Умение быстро и правильно пользоваться лексическими и грамматическими средствами выражения вежливости, применять принцип вежливости в общении является одной из трудных сторон овладения корейским языком. Сложно полностью овладеть системой «возвеличивания собеседника и унижения себя», изучить особенности речевого этикета.

О формах вежливости, особенностях их формирования и структуре конечной сказуемости в корейском языке подробно описано в монографии О.А. Трофименко «Особенности функционирования форм конечной сказуемости в современном корейском языке». Автором показана роль конечной сказуемости, сделаны основные акценты,

на которые необходимо обращать внимание при изучении языка, связанные с традициями, сложившимися веками [2].

В связи с этим, для разрешения трудностей межкультурного взаимодействия в профессиональной и повседневной коммуникации с корейцами служит, прежде всего, язык общения. Однако знание основ грамматики как таковой зачастую недостаточно для восприятия культурных смыслов и символов изучаемой страны. Одним из методов, позволяющий комплексный подход в преподавании корейского языка, является лингвосоциокультурный метод, включающий в себя два аспекта общения – языковое и межкультурное.

Очень важно воспринимать языковой материал непосредственно, имманентно, не через перевод. Учащийся должен ассоциировать иностранное слово с предметом или действием, а не со словом родного языка. Главная задача – научить воспринимать грамматические понятия интуитивно, из контекста, а не путем сравнения с известными формами родного языка. На наш взгляд, эти упражнения позволяют развить чувство языка, понять особенности речевого поведения корейцев.

В изучении восточного языка не столь важен высокий уровень чтения, письма, перевода (хотя это отнюдь не исключается), а «лингвосоциокультурная компетенция». Для развития этой компетенции необходимо с первого года обучения научить студентов составлять предложения различной сложности, характерные для корейского языка.

Предлагаемый практикум по составлению сложных предложений позволяет закрепить пройденную грамматику, лексику. По мере усвоения новой грамматики этот метод дает возможность студенту самостоятельно составлять и усложнять корейское предложение. Впервые подобные упражнения были предложены авторами учебного пособия

«Корейский язык Мёндо» Энтони В. Вандесанде и Хон Йонсук (Сеул Корея. 1991).

На практических занятиях авторами были предложены упражнения на распространение. Для изучающего корейский язык предлагается ряд предложений, следующих в порядке усложнения с помощью грамматических конструкций и новых слов.

Пример 1:

하더군요.

사겠다고 하더군요.

어떤 책이라도 사겠다고 하더군요.

책이면 어떤 책이라도 사겠다고 하더군요.

한국말 책이면 어떤 책이라도 사겠다고 하더군요.

그것이 한국말 책이면 어떤 책이라도 사겠다고 하더군요.

Он сказал, что купит любую книгу, если она будет на корейском языке.

Отталкиваясь от главного члена предложения, конечного предиката, предложение наполняется такими грамматическими моделями как косвенная речь -다고, глаголом в будущем времени -겠, уступительной частицей -이라도/-라도 «хотя бы», условное деепричастие -이면/-면 «если».

Пример 2:

입원할 수밖에 없습니다.

이렇게 몸이 앞으니, 입원할 수밖에 없습니다.

관찮을 줄 알았지만 이렇게 몸이 앞으니, 입원할 수밖에 없습니다.

건강한 몸이라서 관찮을 줄 알았지만 이렇게 몸이 앞으니, 입원할 수밖에 없습니다.

Я думал, что будет ничего, потому что у меня крепкое здоровье, но раз так заболел, ничего не остается кроме как лечь в больницу.

В данном примере отрабатываются такие структурные модели как -ㄹ/을 수 밖에 없다; -니/으니; -ㄹ/을 줄 알다; -지만; -라서/이라서. Студентам предлагаются готовые формы упражнений на распространение. Учащийся, выучивая данные конструкции, имеет представление о структуре корейского предложения. Однако изучающему корейский язык сложно самостоятельно составить подобного типа предложение.

В предлагаемом практикуме по составлению сложных предложений поставлена цель – научить студентов самостоятельно составлять сложные предложения, используя все грамматические конструкции разной степени сложности. В особенности, уделяется внимание придаточным предложениям, деепричастным оборотам, частицам и т.д.

Для студентов первого года обучения в процессе подачи материала программы курса предлагаются упражнения на составление простых предложений.

A) Повествовательные:

1. 합니다. Делаю.
2. 체조를 합니다. Делаю зарядку.

3. 아침마다 체조를 합니다. Каждое утро делаю зарядку.

4. 저는 아침마다 체조를 합니다. Я каждое утро делаю зарядку.

Б) Вопросительные:

1. 합니까? Делаете?

2. 체조를 합니까? Делаете зарядку?

3. 아침마다 체조를 합니까? Каждое утро делаете зарядку?

4. 너는 아침마다 체조를 합니까? Ты каждое утро делаете зарядку?

В) Пригласительные:

1. 합시다! Давайте делать!

2. 체조를 합시다! Давайте делать зарядку!

3. 아침마다 체조를 합시다! Давайте делать зарядку каждое утро!

Г) Повелительные:

1. 하십시오! Делайте!

2. 체조를 하십시오! Делайте зарядку!

3. 아침마다 체조를 하십시오! Делайте зарядку каждое утро!

4. 건강하기 위해서 아침마다 체조를 하십시오!
Чтобы быть здоровым, делайте зарядку каждое утро!

Составляя простые предложения с использованием падежных окончаний, учащиеся постепенно привыкают к корейской структуре предложения.

Например, упражнение с творительным падежом:

1. 씁니다. Пишу.
2. 만년필로 씁니다. Пишу авторучкой.
3. 저는 만년필로 씁니다. Я пишу авторучкой.

Важно также отработать конструкцию: Подлежащее – обстоятельство – Дополнение – Сказуемое:

1. 들습니다. Слушаем.
2. 음악을 들습니다. Слушаем музыку.
3. 밤에 음악을 들습니다. Вечером слушаем музыку.
4. 우리는 밤에 음악을 들습니다. Мы вечером слушаем музыку.

Определение всегда стоит перед определяемым словом. В корейском языке обстоятельство времени может выноситься на первое место:

1. 갑니다. Едет.
2. 한국에 갑니다. Едет в Корею.
3. 동생은 한국에 갑니다. Младшая сестра едет в Корею.
4. 여름에 동생은 한국에 갑니다. Летом младшая сестра едет в Корею.

Составляя предложения подобным образом, фактически отрабатываются все грамматические правила.

Известно, что трудности возникают при составлении предложений с деепричастными и причастными оборотами, поскольку зависимая часть предложения стоит в отличие от русского предложения не в конце, а перед главным предложением.

Рассмотрим следующие грамматические конструкции типа:

-아서/-어서/-여서 деепричастие со значением обязательного предшествования, когда последующие действия невозможно совершить без выполнения предыдущего:

1. 합니다. Делаю.
2. 숙제를 합니다. Делаю домашнее задание.
3. *도서관에 가서 숙제를 합니다. Иду в библиотеку* и (Пойдя в библиотеку) **делаю домашнее задание.**
4. 매일 *도서관에 가서* 숙제를 합니다. Каждый день *иду в библиотеку* и **делаю домашнее задание.**

-기 때문에 – образует придаточное предложение причины со значением «так как», «оттого что»:

1. 배웁니다. Изучаю.
2. 한국말을 배웁니다. Изучаю корейский язык.
3. 저는 한국말을 배웁니다. Я изучаю корейский язык.
4. *한국에서 일하기 때문에* 저는 한국말을 배웁니다.

Я изучаю корейский язык, так как работаю в Корее.

Определенные трудности создаются также при изучении деепричастия с окончанием **(으)니까**, выражающего субъективную оценку причин, вызывающих действие-следствие. На практике данное окончание учащиеся путают с другими способами выражения причинных отношений (**-아서; -기 때문에**), которые имеют значение объективной причины, забывая правило о том, что **(으)니까** употребляется прежде всего в повелительных и пригласительных предложениях.

Повелительные:

1. 가십시오. Идите.
2. 가지고 가십시오. Возьмите и идите.
3. 우산을 가지고 가십시오. Возьмите зонт и идите.
4. **비가 오니까** 우산을 가지고 가십시오. Т.к. идет

дождь, возьмите зонт и идите.

Пригласительные:

1. 갑시다. Давайте поедем
2. **다른 길로 갑시다.** Давайте поедем другой дорогой.
3. **길이 많이 막히니까** 다른 길로 갑시다. Т.к. дорога сильно загружена (автомобильная пробка), давайте поедем другой дорогой.

Рекомендуется отдельно рассмотреть данные конструкции в прошедшем времени с возможностью (невозможностью) совершения действия -ㄹ/을 수 있다/없다 .

-기 때문에

1. 할 수 없었다. Не мог.
2. 전화를 할 수 없었다. Позвонить не мог.
3. **친구의 연락처를 몰랐기 때문에** 전화를 할 수 없었다. Так как не знал номера телефона друга, позвонить не мог.

-(으)니까

1. 할 수 없었다. Не мог.
2. 전화를 할 수 없었다. Позвонить не мог.
3. **친구의 연락처를 몰랐으니까** 전화를 할 수 없었다. Не знал номера телефона друга, поэтому не мог позвонить.

-아서/-어서/-여서

1. 할 수 없었다
2. 전화를 할 수 없었다.
3. 친구의 연락처를 **몰랐어서** 전화를 할 수 없었다.

(В прошедшем времени **몰랐어서** не используется)

4. 친구의 연락처를 **몰라서** 전화를 할 수 없었다. Не знаю номера телефона друга и не мог позвонить.

Подобные упражнения исключают характерные ошибки при переводе с русского на корейский язык и наглядно показывают, в каких случаях используются те или иные грамматические конструкции.

На втором году обучения учащиеся продолжают практиковать составление сложных предложений, самостоятельно выбирают ситуацию и описывают ее с помощью имеющейся лексики и грамматики:

Пример 1:

1. 봅니다. Смотрю.
2. 그림을 봅니다. Смотрю на картину.
3. 저는 그림을 봅니다. Я смотрю на картину.
4. 저는 그릇장에 (찬장에) 있는 그림을 봅니다.

Я смотрю на картину, находящуюся на кухонном шкафу.

5. 저는 주방에 앉아서 찬장에 있는 그림을 봅니다.

Я, сидя на кухне, смотрю на картину, находящуюся на кухонном шкафу.

6. 저는 주방에 앉아서 찬장에 있는 아름다운 그림을 봅니다.

Я, сидя на кухне, смотрю на **прекрасную** картину, находящуюся на кухонном шкафу.

7. 저는 주방에 앉아서 찬장에 있는 아름다운 그림을 보면서 이 그림을 친구와 함께 그렸던 추억이 납니다.

Я, сидя на кухне, смотрю на прекрасную картину, находящуюся на кухонном шкафу, **вспоминаю о том, что эту картину я рисовала вместе с подругой.**

8. 저는 주방에 앉아서 찬장에 있는 동양의 아름다운 그림을 보면서 이 그림을 친구와 함께 그렸던 추억이 납니다.

Я, сидя на кухне, смотрю на прекрасную картину **в восточном стиле**, находящуюся на кухонном шкафу, вспоминаю о том, что эту картину я рисовала вместе с подругой.

9. 저는 여름에 수리한 주방에 앉아서 찬장에 있는 동양의 아름다운 그림을 보면서 친구와 함께 그렸던 추억이 나고 친구는 풍경화를 그리고 저는 한자를 썼습니다.

Я, сидя на кухне, **в которой летом был сделан ремонт**, смотрю на прекрасную картину в восточном стиле, находящуюся на кухонном шкафу, вспоминаю о том, что эту картину я рисовала вместе с подругой, **нарисовавшей пейзаж, а мною были написаны кистью иероглифы.**

10. 저는 여름에 수리한 주방에 앉아서 찬장에 있는 동양의 아름다운 그림을 보면서 친구와 함께 그렸던 추억이 나고 친국은 풍경화를 그리고 저는 한국에서 서예선생님에게서 배운 한자를 썼습니다.

Я, сидя на кухне, в которой летом был сделан ремонт, смотрю на прекрасную картину в восточном стиле, находящуюся на кухонном шкафу, вспоминаю о том, что эту картину я рисовала вместе с подругой, написавшей пейзаж, а мною были написаны иероглифы, **изученные в Корее у учителя каллиграфии.**

Вариант русского предложения по стилистике, безусловно, требует редакции, но предложение написано по-корейски. Здесь использованы три причастных оборота прошедшего времени, причастие настоящего времени и три деепричастных оборота. Именно с этой грамматикой у студентов чаще всего возникают проблемы при переводе с корейского на русский.

Пример 2:

1. 저는 차를 운전합니다.

Я за рулем (Я веду машину).

2. 저는 차를 타고 영화관에 갑니다.

Я еду на машине в кинотеатр.

3. 저는 차를 타고 백화점에 있는 연화관에 갑니다.

Я еду на машине в кинотеатр, **находящийся в торговом центре.**

4. 저는 차를 타고 백화점에 있는 영화관에 코미디를 보러 갑니다.

Я еду на машине в кинотеатр, находящийся в торговом центре **смотреть комедию.**

5. 저는 멋있는 현대 자동차를 타고 백화점에 있는 영화관에 친구들이 추천한 코미디를 보러 갑니다.

Я еду **на красивой машине «Хёндэ»** в кинотеатр, находящийся в торговом центре **смотреть комедию, рекомендованную друзьями.**

6. 저는 멋있는 현대 자동차를 타고 백화점에 있는 영화관에 친구들이 추천한 코미디를 보러 가는데 그 영화에 제가 좋아하는 영화배우가 주역을 합니다.

Я еду на красивой машине «Хёндэ» в кинотеатр, находящийся в торговом центре **смотреть комедию, рекомендованную друзьями, а в этом фильме главную роль играет мой любимый актер.**

7. 저는 멋있는 현대 자동차를 타고 백화점에 있는 영화관에 친구들이 추천한 코미디를 보러 가는데 그 영화에 제가 좋아하는 영화배우가 주역을 하고 있기 때문에 마음에 들것은 확실합니다.

Я еду на красивой машине «Хёндэ» в кинотеатр, находящийся в торговом центре смотреть комедию, рекомендованную друзьями, а в этом фильме главную роль играет мой любимый актер, **поэтому я уверен, что фильм мне понравится.**

8. 저는 별장에 있다가 멋있는 현대 자동차를 타고 백화점에 있는 영화관에 친구들이 추천한 코미디를 보러 가는데 그 영화에 제가 좋아하는 영화배우가 주역을 하고 있기 때문에 마음에 들것은 확실합니다.

Я, **побыв на даче**, еду на красивой машине «Хёндэ» в кинотеатр, находящийся в торговом центре смотреть комедию, рекомендованную друзьями, а в этом фильме главную роль играет мой любимый актер, поэтому я уверен, что фильм мне понравится.

9. 저는 별장에 있다가 노래를 부르면서 멋있는 현대 자동차를 타고 백화점에 있는 영화관에 친구들이 추천한 코미디를 보러 가는데 그 영화에 제가 좋아하는 영화배우가 주역을 하고 있기 때문에 마음에 들것은 확실합니다.

Я, **побыв на даче**, напевая песню, еду на красивой машине «Хёндэ» в кинотеатр, находящийся в торговом центре смотреть комедию, рекомендованную друзьями, а в этом фильме главную роль играет мой любимый актер, поэтому я уверен, что фильм мне понравится.

В данном предложении использованы такие грамматические конструкции: -다가 деепричастие прерванного действия; -면서 деепричастие одновременности действия; -고 соединительное деепричастие; -기 때문에 придаточное

предложение причины; -는데 соединительное деепричастие; 있는 причастный оборот; -러 деепричастие цели и др.

Представленная методика отработывалась со студентами 2 курса НИУ ВШЭ в течение 1-2 модулей. Если в начале 1 модуля ими составлялось не более 2-3 строчек в конечном предложении, то к концу 2 модуля практически все студенты научились составлять предложение в 5-7 строк с использованием достаточно широкого спектра грамматических форм, в том числе, придаточных предложений, деепричастных и причастных оборотов.

Практикум по составлению сложных предложений позволяет студентам быстрее осваивать пройденный материал, развивать межкультурные коммуникации, запоминать тексты, не выучивая их наизусть, приобретать умение рационально организовывать изучение языка, а также развивается навык письменной и устной диалогической, монологической речи. Более того, овладев опытом составления сложных корейских предложений, переход к такой дисциплине как общественно-политический перевод, будет безболезненным.

Как показывает практика, подобные упражнения повышают интерес к языку, увеличивается скорость письма и чтения, студенты осмысленно подходят к корейской структуре предложения. В корейском языке очень важен выбор правильной формы для главного глагола предложения. Используя данный практикум, учащиеся постепенно научаются правильному общению, приобретают опыт формулировать свою мысль на корейском языке.

Литература

- 1) Беляева Е.И. Принцип вежливости в вопросительных речевых актах // ИЯШ. 1990. № 1.

2) Трофименко О.А. Особенности функционирования форм конечной сказуемости в современном корейском языке. Уссурийск, 2009.

Тохметов А.Т.,
к.и.н., профессор, КазНПУ им. Абая,
г. Алма-Ата
tokhmetov@mail.ru

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАЦИОНАЛЬНОГО КАЗАХСТАНСКОГО МАТЕРИАЛА

***Аннотация:** Обучение китайскому языку ставит своей целью овладение совокупностью его лексико-грамматических и синтаксических средств в пределах поставленных коммуникативных задач. Основой этого процесса является методическая система, содержащая средства, модели и приемы обучения. Одно из главных мест в этой системе занимает учебное пособие. В учебном процессе именно оно занимают особое положение, т.к. является главным инструментом организации, управления и оптимизации процесса обучения. В Казахстане китайский язык пользуется особой популярностью. Его изучение имеет свои определённые особенности и характерные черты.*

Необходимость освоения и поиска новых решений в преподавании китайского языка становится особенно актуальной и важной в XXI веке – веке компьютерных технологий. Преподавание китайского языка как основного иностранного осуществляется в условиях глобальных изменений во всей системе образования: изменились цели изучения языка, потребности студентов, условия обучения.

Именно потребностями общества обусловлены в данное время цели и задачи обучения китайскому языку. Главная цель студентов – получение профессиональных знаний, овладение одним из самых сложных языков мира. Вступление Казахстана в Болонский процесс ставит перед преподавателями новые задачи, одной из которых является скорейшее внедрение в учебный процесс новых технологий, создание новых подходов и методов в обучении, позволяющих выдержать жесткую конкуренцию и сохранить казахстанское образование на высоком уровне.

Ключевые аспекты социально-политического развития нашей страны, определенные Президентом Н.А. Назарбаевым в его Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства»[1], ещё больше укрепили единство и чувство патриотизма, стали мощным катализатором дальнейшей экономической и культурной модернизации страны. В Послании народу Казахстана Глава государства подчеркнул, что «знание и профессиональные навыки – ключевые ориентиры современной системы образования, подготовки и переподготовки кадров». Обладание нашей Республикой достаточно сильной промышленной базой, эффективной структурой финансово-банковской системы, наличие прозрачного инвестиционного климата в стране, а также инициативы Казахстана по созданию региональных структур, таких как Шанхайская организация сотрудничества, Совещание по взаимодействию и мерам доверия в Азии, вызывают в целом живой интерес к нашей республике в странах ближнего и дальнего зарубежья.

В 2013 году в Казахстане работает 136 высших учебных заведений, в том числе 9 национальных, 33 государственных, 16 акционерных, 13 негражданских, Назарбаев университет, имеющий статус автономного, а также 63 частных [2]. Определённый вклад в благородное дело

подготовки высококвалифицированных специалистов вносит коллектив старейшего в Казахстане Казахского Национального педагогического университета имени Абая. Основанный в 1928 году он является флагманом высшего образования республики, чутко реагирующим на требования времени. На одиннадцати его факультетах обучается более двенадцати тысяч студентов, магистрантов и докторантов. Их теоретической и практической подготовкой заняты около двух тысяч преподавателей и сотрудников, из которых свыше 150 докторов наук, профессоров и более 500 кандидатов наук, Ph докторов, доцентов. Подготовка специалистов ведется на 60 кафедрах по 54 специальностям.

КазНПУ имени Абая присоединился к Великому союзу европейских университетов (Magna Charta Universitatum). Присоединение к Magna Charta означает, что участник Договора относится к тем университетам, которые отвечают международным стандартам в области образования и науки и входят в число наиболее перспективных образовательных и научных центров мира.

В настоящее время изучение китайского языка привлекает особое внимание студенческой молодёжи Казахстана. Сегодня всё больше молодых людей республики связывают свою дальнейшую работу и перспективы на будущее со знанием китайского языка. Здесь можно говорить о самых различных факторах – экономических, культурных, социальных.

Данные последних лет свидетельствуют об увеличении числа студентов языковых факультетов, изучающих китайский язык, и это объективное явление, требующее пристального внимания и изучения. Так, например, если в 1993 году китайский язык в университете изучала только одна группа из восьми студентов, то 2013 году в двенадцати группах 121 студент изучают китайский в качестве основного иностранного языка, а в трёх группах специально-

сти «международное право» и «международные отношения» 28 студентов изучают его в качестве второго иностранного.

Особенно отрадно отметить рост числа сельской молодёжи, которая не только проявляет живой интерес к изучению китайского языка, но и добивается значительных успехов на различных конкурсах: «мост китайского языка», ораторского искусства, каллиграфии. Формы повышения интереса студентов к изучению языка различны. В постоянную практику вошло проведение «круглых столов» и семинаров, дебатов «Молодежь и китайский язык», викторин «Знаешь ли ты китайский язык», олимпиад по китайскому языку, литературно-музыкальных вечеров, организуемых научным студенческим кружком «Китаист». Соревновательность, стремление к победе являются действенными стимулами для добросовестной учебы.

Всё это настоятельно требует насыщения методики преподавания китайского языка в вузах новыми технологиями, создания учебников и учебных пособий с учётом местных казахстанских реалий, национального колорита. У китайского языка в условиях казахстанского общества большое будущее, хотя он и отличается значительно от казахского или русского языков. Поэтому в процессе обучения целесообразно учитывать различия языковых систем на разных уровнях. Обучение профессиональной речи студентов вузов требует тщательного подхода и разработки учебного процесса с правильным отбором текстов, ориентированных на социальную мотивацию и на учет особенностей китайского языка.

Сегодня многие традиционные схемы теряют свою актуальность. Мир изменился, модель образовательного процесса стремительно трансформируется. Преподаватель и студент становятся равноправными партнёрами в познавательном процессе. И здесь рассчитывать только на пере-

довые зарубежные технологии не приходится, так как менталитет наших студентов иной, они ориентированы на другие ценности. Вполне закономерно, что в настоящее время преподаватели активно практикуют проектные методы обучения, интерактивные технологии, способы интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала.

Обучение любому иностранному языку ставит своей целью овладение совокупностью лексико-грамматических и синтаксических средств этого языка в пределах поставленных коммуникативных задач. Основой овладения иностранным языком является методическая система, содержащая средства, модели и приемы обучения. Одно из главных мест в этой системе занимает учебное пособие.

Процессы социально-экономической трансформации, происходящие в современном обществе, коснулись и методической науки. В этих условиях появились новые подходы к обучению иностранным языкам, в том числе и к китайскому языку как иностранному, которые реализуются во внедрении новых концепций и технологий обучения и создании новых учебников и учебных пособий.

Создание учебных пособий – результат кропотливой напряжённой работы авторского коллектива. Преподаватели китайского отделения кафедры восточных языков Казахского Национального педагогического университета имени Абая из южной столицы Республики Казахстан города Алматы накопили достаточно богатый опыт подготовки учебных пособий по различным аспектам китайского языка [3]. Этим опытом они активно делятся на различных международных, республиканских, межвузовских научных и методических семинарах и конференциях [4].

Тем не менее, всё ещё наблюдается недостаточная научная разработанность проблемы обучения студентов и

магистрантов китайскому языку с использованием инновационных технологий. Изучение данной проблемы актуально и в плане укрепления международного сотрудничества КазНПУ им. Абая с вузами дальнего и ближнего зарубежья.

Работа над созданием учебных пособий начиналась с изучения специальной литературы, рассматривающей вопросы теории учебного пособия, существующих учебных пособий, а также научно-методической литературы по основным вопросам методики преподавания. В процессе работы над литературой происходило обобщение и осмысление педагогического и методического опыта, обогащение и расширение собственной позиции авторов учебных пособий.

Работая над учебными пособиями, авторы изучили достаточное количество научной и методической литературы, проводили исследования по выявлению коммуникативных потребностей студентов, участвовали в регулярных семинарах и консультациях, которые

В свете накопленного опыта авторами учебных пособий выделяются основные цели – формирование компетенции в различных видах речевой деятельности: в чтении, слушании, говорении, письме, в главных сферах общения (научной, общественно-политической и социально-культурной).

В настоящее время изменились геополитические и экономические реалии в нашей стране, происходит социально-экономическая трансформация общества. В этих условиях современные учебные пособия по китайскому языку призваны отражать политические и социально-экономические реалии государства. Поэтому в новые учебные пособия были введены актуальные материалы страноведческого характера, касающиеся истории и современности нашей страны.

Авторы учебных пособий считают необходимым разработку конкретного казахстанского материала, в том числе таких тем как выдающиеся деятели Казахстана, национальные праздники и традиции, исторические достопримечательности и т.д.

Предложенная тематика представлена несколькими текстами различных жанров, с разных сторон освещающих данный материал. Оригинальные авторские тексты соответствуют следующим методическим требованиям: они информационно-познавательны и доступны для студентов; создают потребность в общении; имеют эстетическую значимость и гуманистическую направленность.

При отборе грамматического материала авторы учебных пособий также руководствовались потребностями студентов. Каждый раздел учебных пособий состоит из цикла уроков, содержащих важные для студентов коммуникативные задачи и необходимый лексический и грамматический материал, обеспечивающий решение этих задач.

Методика обучения китайской лексике представляет собой один из способов формирования механизма билингвизма, то есть обучение способам более легкого перехода с одного языка на другой. Предлагаемая методика предусматривает поэтапную работу, а именно:

- этап концептуализации предусматривает обучение студентов наблюдению и рефлексии, применению оптимальных стратегий (сравнения, переноса, обобщения и др.); стимулирование преподавателем положительного переноса, способствующего более быстрому адекватному пониманию абстрактной лексики; коррекцию первичных гипотез студентов о форме, значении функции изучаемой лексической единицы;

- этап интериоризации предполагает развитие умений адекватно выбирать абстрактную лексику в соответствии с заданной коммуникативной ситуацией с целью

обеспечения устойчивых связей нового слова с ситуацией, тематикой, другими словами;

- этап тренировки предусматривает актуализацию изучаемого материала в коммуникативных упражнениях и заданиях (чтение, написание письменных сочинений и т. д.);

В процессе обучения лексике у студентов формируются устойчивые компенсаторные стратегии, в частности лингвосистематизирующие, которые предполагают овладение приемами системно-сопоставительного анализа лексических средств. Предлагаемая методика обучения лексике является достаточно эффективной.

При обучении китайскому языку следует опираться не только на процессы мышления, которые осуществляются на родном языке студента, но и на процесс сличения на основе анализа трех языков. Это диктует необходимость создания методического инструментария, основанного на казахском, русском и китайском языках.

В век глобализации, высоких информационных технологий объём знаний лавинообразно растёт, изменяется и устаревает. Меняется взгляд и на образ самого человека. Всё чаще в числе знаковых характеристик называют компетентность, конкурентоспособность, мобильность, готовность к постоянному самосовершенствованию. Профессия преподавателя восточных языков не является исключением. Далеко не секрет, что от уровня профессиональной, психологической подготовки преподавателя во многом зависит качество проводимых занятий. Поэтому сегодня очень важной представляется проблема профессионализма преподавательского состава по восточным языкам.

В новых условиях необходим взвешенный, научный подход к проблеме подготовки преподавателей восточных языков. Прежде всего, требуется переосмысление целей и задач обучения, разработка методики создания программ,

учебников и учебных пособий. В условиях рыночной экономики современный специалист должен быть не только разносторонне образованным, обладающим широким кругозором, профессионально подготовленным к работе по избранной специальности, но и менеджером своего дела. Объем знаний в мире постоянно растёт, в этих условиях путь простого запоминания не эффективен, поэтому нам нужно учить добывать знания[5: 109].

В настоящее время одна из основных задач это подготовка новой формации преподавателей китайского языка, способных к постановке целей, анализу педагогических ситуаций, проектированию учебного процесса, умеющих отслеживать и оценивать результаты своей деятельности, развивающих критическое мышление у студентов.

Преподаватель, обучающий китайскому языку, должен обладать правильной грамотной речью, умением подбирать учебный материал: тексты, наглядные пособия и т.д. При всем этом сам по себе он должен являться неординарной личностью, сочетающей в себе различные навыки и умения: выразительность речи, жестов, мимики, внешнего облика, умение понять состояние студента, установить с ним контакт и многое другое.

Диалог культур, как результат социокультурной направленности обучения китайскому языку ориентирует на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения, приобщая студентов к культуре страны изучаемого языка, помогая им лучше осознать культуру своей собственной страны и развивая у них умения ее представлять средствами иностранного языка.

В процессе изучения китайского языка студентами особенно важна мотивация, т.е. социокультурные предпосылки и факторы. Китайский язык в Казахстане очень перспективен, так как в республике в течение последнего десятилетия наблюдается повышенный интерес к нему. При-

чем интерес не просто к разговорному китайскому языку, а именно к профессиональному общению. Поэтому на первый план выдвигается задача разработки и совершенствования уже существующих многочисленных обучающих программы, учитывающих как языковые, так и культурные особенности студентов для получения наиболее быстрых и эффективных результатов.

В настоящее время связи между Казахстаном и Китаем интенсивно развиваются во всех сферах. Для осуществления и дальнейшего развития этих связей требуются люди, не только свободно владеющие обоими языками, но и знакомые с особенностями национального характера их носителей, с национальным менталитетом, воплощенным в созданной каждым народом языковой картине мира. При изучении иностранного языка (в том числе и китайского как иностранного) родной язык студентов всегда является фоном, эталоном для сравнения. Родной язык может стать помощником при изучении иностранного, одновременно раскрывая перед студентами, его носителями, собственную специфику.

Все это должно осуществляться в тесной связи с углубленным изучением казахской (русской) культуры, так как лингвокультурология играет большую роль при обучении китайскому языку.

Не вызывает сомнения, что у китайского языка в условиях современного казахстанского общества большое будущее. Оно обусловлено объективными факторами расширяющегося казахстанско-китайского сотрудничества в различных сферах. Поэтому, с нашей точки зрения, в процессе обучения студентов целесообразно учитывать современные казахстанские реалии, различия двух языковых систем на разных уровнях.

Обучение профессиональной речи студентов требует тщательного подхода и разработки учебного процесса с

правильным отбором текстов, ориентированных на социальную мотивацию. В процессе обучения китайскому языку у будущего профессионала формируются компетенции различного рода, из которых особенно важны речевая и лингвокультурологическая, образующая ядро знаний о стране изучаемого языка, соответственно дающая интерес к изучению своей страны и своего языка. При этом следует помнить, что профессиональное общение связывает студентов с будущей деятельностью и страной иной культуры.

Многолетняя практика создания учебников, учебных пособий, словарей заставляет сегодня предпринимать новые усилия, использовать имеющиеся теоретические знания, осмысливать огромный практический опыт, чтобы сделать учебную литературу по китайскому языку более целенаправленной, научно обоснованной и с ее помощью совершенствовать, оптимизировать его изучение.

Использование местного национального, в частности казахстанского, материала в преподавании китайского языка получает широкое распространение и позволяет реализовать практическую цель обучения.

В процессе обучения китайскому языку как иностранному, учитывая развитие современных обучающих технологий, необходимо широко внедрять возможности аудио- и видеотехники, компьютерные программы, дистанционное обучение, что открывает перспективу дальнейших исследований в данном направлении. Использование информационных технологий обогащает и активизирует учебный процесс в самых различных условиях обучения и на всех его уровнях.

Содержание данных учебных пособий представляет собой систему учебного материала, обеспечивающую усвоение знаний, формирование умений и навыков, определяемых образовательной программой.

Одной из задач современной методики преподавания иностранных языков является разработка системы объективного и независимого контроля. Помимо своей основной функции тестирование может ещё служить средством диагностики трудностей языкового материала для студентов, мерой определения уровня обученности и способом прогнозирования успешности или неудач обучения. Основная задача - это возможность повышения эффективности обучения китайскому языку, которая может быть реализована при широком знакомстве преподавателей с методическими, психологическими и лингвистическими принципами тестирования и овладении его приемами. Особенно это важно в обучении китайскому языку, поскольку в Китае огромное значение придается регулярному проведению контроля при определении результатов обучения.

Проверка знаний студентов при ответах только на тесты не позволяет полностью выявить их умения и способность решать нестандартные задачи, когда надо аргументировать свой выбор. Получение реальных знаний, навыков, умение работать самостоятельно – вот основные моменты, которые должны играть главную роль в современном образовании. В этом плане необходим пересмотр системы контроля знаний и навыков студентов. Проблема заключается в том, что тесты нацелены на проверку только заученных грамматических конструкций, формулировок, слов, словосочетаний, иероглифов. Практически нет тестов, требующих логических рассуждений, а тем более выявляющих способности студентов принимать правильные решения. При этом тестовые задания охватывают не всю полноту изучаемого курса, его содержание, а только отдельные проблемы. При тестировании упускается из виду проверка умений студентов решать сложные вопросы в нестандартных ситуациях, при которых может быть неод-

нозначный ответ, который ещё следует обосновать. Кроме того, не по всем предметам возможна проверка знаний по тестам, так как на экзамене по основному восточному языку нужно выявить произношение студентов, беглость речи, умение отвечать на вопросы и т.д. В целях улучшения качества образования необходимо уделить более пристальное внимание процессам измерения его результатов.

Успешное решение всех этих вопросов позволит, на наш взгляд, поднять уровень преподавания китайского языка на качественно новую высоту, в полной мере отвечающей перспективным задачам современного общества.

Литература

- 1) Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан 2050»: новый политический курс состоявшегося государства» // «Казахстанская правда», 15 декабря 2012 г.
- 2) Казахстанская правда, 16 мая 2013 г.
- 3) Алиханкызы Г. Қытай тілін оқытудағы негіздік білімдерді игерудің әдістері. Оқу құралы. Алматы. 2010.; Оразакын Ф. Қазіргі қытай тілі мөлшер сөздері. Оқу құралы. Алматы. 2010.; Токметов А. Т., Нәсіпқазы Е. Қытай тілі. Оқу құралы. Алматы. 2010.; Тохметов А.Т. Стилистика китайского языка. Учебное пособие. Алматы. 2011.; Тохметов А.Т. Функциональная стилистика китайского и русского языков. Учебное пособие. Алматы. 2012.
- 4) Tokhmetov A. Teaching chinese language at high institutions of Kazakhstan. The development and governance of higher education: comparative perspectives conference handbook&thesis. Taipei.2007; Тохметов А.Т. Актуальные вопросы использования фразеологизмов в современном китайском языке // Материалы IV международной научно-

практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения». РУДН. Москва, 2010; Несипказы Е. Қытай тіліндегі идиомалар. Олардың құрылымы және оларды қазақ тіліне аудару жөнінде // Материалы международной научной конференции. Алматы. 2010; Оразакын Ф. Қытай Халық Республикасындағы педагогикалық білім берудегі ұлттық тәрбие. «Қазақстан мектебі».№3, 2011.

5) Тохметов А.Т. Лингводидактические вопросы преподавания китайского языка в вузах Казахстана // Глобализация и национальная самобытность. Форум языков. Сборник научных трудов. Казань, 2008.

Трофименко О.А.,
к.ф.н, доцент, ДВФУ ШП, г. Уссурийск,
toa-06@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ПЛАНИРОВАНИИ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** Эффективность урока зависит в первую очередь от его планирования. Учитель должен логически вписать данный урок в комплекс уроков того или иного цикла, тщательно отобрать языковой, текстовой, тематический материал, продумать все этапы урока и пути перехода от одного этапа к другому, предусмотреть методические приемы, режимы работы, подобрать вспомогательный материал. Структура урока и формы организации учебной работы на нем имеют принципиальное значение в теории и практике современного урока, поскольку в значительной степени определяют эффективность обучения, его результативность.*

Урок иностранного языка – это логически законченная часть работы по обучению языку, главной целью которой является достижение определенных целей практического, общеобразовательного и воспитательного характера. Для достижения позитивного результата по выполнению этих целей необходимо сделать заранее спланированные упражнения и задания, на основе выложенных учителем средств и приемов обучения. От речевой направленности урока зависит его сущность [3].

Планирование – это деятельность, направленная на определение целей и задач организации урока [1, с. 243]. Сущность планирования заключается в определении основных видов деятельности и мероприятий с определением конкретных результатов. Достичь успеха при планировании можно при соблюдении следующих основных условий:

- соотнесенность с уровнем владения материалом учащихся;
- четкость представления результатов, которые должны быть достигнуты в конце занятия;
- выбор эффективных путей и средств планируемой деятельности.

Эффективность урока зависит в первую очередь от его планирования. Учитель должен логически вписать данный урок в комплекс уроков того или иного цикла, тщательно отобрать языковой, текстовой, тематический материал, продумать все этапы урока и пути перехода от одного этапа к другому, предусмотреть методические приемы, режимы работы, подобрать вспомогательный материал.

Проведя такую подготовительную работу, учитель составляет план-конспект урока, предусматривая в нем следующие пункты:

1. Задачи урока. Формулируются *учебная задача* – формировать либо совершенствовать какие-то навыки, умения, а также *развивающая* и *воспитательная задачи* – сообщить новую информацию; развивать логическое мышление; развивать навыки самостоятельной работы; развивать коммуникативные умения; воспитывать чувство дружбы.

2. Языковой материал, который нужно ввести или активизировать на уроке.

3. Виды речевой деятельности, навыки и умения которых будут формироваться или совершенствоваться на уроке.

4. Методические приемы, упражнения, режимы работы, которые планируется использовать для решения поставленных задач.

Особенность урока иностранного языка заключается в том, что он – не самостоятельная единица учебного процесса, а звено в цепи уроков. В этом цикле уроков осуществляется динамика учебного процесса: то, что было целью предыдущего урока, становится средством последующего, что обуславливает тесную взаимосвязь уроков и обеспечивает поступательное движение к конечным учебно-воспитательным целям [2].

Основными психолого-педагогическими и методическими требованиями к современному уроку иностранного языка являются коммуникативность, индивидуализация процесса обучения, речевая направленность заданий, ситуативность обучения, новизна.

Основа для построения урока – это совокупность научных положений, определяющих его особенности, структуру, логику и приемы работы. Эту совокупность называют *методическим содержанием урока*.

Коммуникативность. Говорить на иностранном языке можно только в процессе общения. Только непосредственная коммуникация поможет ученикам применить полученные на занятиях навыки и умения, т.к. именно таким образом могут быть созданы почти реальные условия общения.

Индивидуализация. Человек весьма индивидуален в своих предпочтениях. Задача учителя – выявить особенности личности учеников, определить сферы их интересов, уровень мотивации и помочь им раскрыться, пойти на контакт с собеседником, найти интересные темы для общения.

В процессе обучения речевой деятельности личностная индивидуализация приобретает чрезвычайную значимость, ведь речи всегда индивидуальна и направлена. Не только содержание обучения, но и одни и те же приемы и методы по-разному влияют на учащихся в зависимости от их индивидуальных особенностей. Например, парная работа не даст никакого эффекта, если «собеседники» данной пары не питают симпатии друг к другу; бессмысленно предлагать классу задание – обратиться с вопросами к ученику, если речевой статус его в коллективе низок; не стоит подгонять флегматика или предлагать индивидуальное задание тому, кто по характеру общителен и любит беседу в группе [2].

Важно давать индивидуальные задания в качестве домашнего задания, ведь уровень подготовки учащихся не одинаков. К тому же, некоторым ученикам будет лучше приготовить выступление или диалог заранее, а потом представить перед всей группой. Данный вид задания объединяет индивидуальные и групповые формы работы, а также помогает ученикам проявить свои умения, поделиться знаниями, слушатели могут потренироваться как в аудировании, так и в умении задавать вопросы. Такая работа может быть использована и в качестве речевой зарядки на уроке. Все ученики по очереди готовят рассказы о том, чем они интересуются.

Речевая направленность. Речевая направленность, прежде всего, означает практическую ориентацию урока, как и обучения в целом. Общепринято, что нельзя, например, научиться читать, усвоив только правила чтения и выучив слова, или говорить, – усвоив лишь правила грамматики. Именно практической речевой деятельности следует посвящать почти все время урока. Каждый урок должен решать какие-то конкретные практические задачи и приближать ученика к его цели; не только учителю, но и

ученикам надо знать, каким речевым навыком или каким умением они овладеют к концу урока. Речевая направленность означает также речевой характер всех упражнений. Занятость учащегося практическими речевыми действиями еще не обеспечивает эффективного обучения, ибо обучение речевой деятельности возможно только посредством действий речевого характера. Речевая направленность предполагает и мотивированность высказывания [2].

Человек всегда говорит не только целенаправленно, но и мотивированно, т.е. ради чего-то, почему-то. К сожалению, высказывания учащегося на уроке ИЯ не всегда мотивированы. К примеру, когда ученик описывает погоду, им движет только задание описать, но не желание предупредить собеседника, чтобы тот не промок под дождем. Безусловно, естественная мотивация в учебном процессе полностью не всегда достижима: у многих учащихся нет непосредственной потребности в знании иностранного языка и в общении на нем. Но всегда существует возможность вызвать эту потребность опосредованно. Речевая направленность урока ИЯ предполагает также речевую (коммуникативную) ценность фраз. Следует избегать использования на уроке ИЯ фраз, которые в реальном общении никогда не звучат.

Ситуативность. Ситуативность обучения иностранному языку требует, чтобы все произносимое на уроке как-то касалось собеседников – ученика и учителя, ученика и другого ученика, их взаимоотношений. Ситуативность – это и есть соотнесенность фраз с теми взаимоотношениями, в которых находятся собеседники. Ситуативность – условие, жизненно важное для обучения говорению. Ситуация – это стимул к говорению. И действительно, ситуация – это система взаимоотношений собеседников, а не окружающие их предметы. Именно взаимоотношения собеседников побуждают их к определенным речевым по-

ступкам, порождают потребность убеждать или опровергать, просить о чем-то или жаловаться. И чем шире и глубже эти взаимоотношения, тем легче общаться, ибо за речью стоит большой контекст – контекст совместной деятельности. Сущность ситуативности показывает, что ее реализация немыслима без личностной индивидуализации, так как создание на уроке ситуаций как системы взаимоотношений возможно только при хорошем знании потенциальных собеседников, их личного опыта, контекста деятельности, интересов, чувств и статуса их личности в коллективе класса.

Новизна. Иностранному языку невозможно овладеть только путем интенсивного заучивания, поскольку это, во-первых, неэффективно: можно выучить массу диалогов и текстов и не уметь говорить на иностранном языке, а во-вторых, неинтересно. Есть другой путь – произвольное запоминание. Этот путь требует такой организации работы, при которой подлежащий запоминанию материал включен в деятельность, содействует достижению цели этой деятельности. В таком случае учащийся не получает прямых указаний по запоминанию того или иного материала. Запоминание является побочным продуктом деятельности с материалом (словами, текстом, диалогом и т.п.) [2].

Требования к *содержательности* урока охватывают следующие моменты: во-первых, значимость самого материала, которым оперируют на уроке (доминанта содержания); во-вторых, адекватность приемов и упражнений задачам урока; в-третьих, оптимальное соотношение тренировки учащихся в усвоении материала и его использовании в речи.

Важную роль играет структура урока. Она должна быть гибкой. Она определяется этапом обучения, местом урока в серии уроков, характером поставленных задач. В структуре урока должны быть инвариантные, т.е. стабиль-

ные, и вариативные моменты. Структура урока и формы организации учебной работы, тип урока имеют принципиальное значение в теории и практике современного урока, поскольку в значительной степени определяют эффективность обучения, его результативность.

Уроки ИЯ классифицируются следующим образом:

- комбинированные уроки;
- уроки усвоения нового материала;
- уроки повторения и закрепления изученного материала.

В зависимости от типа варьируется и структура занятия.

Структура урока (вариативная схема):

Этап	Содержание работы	Время
I	Начало или организационный этап: этап настройки на язык или фонетическая зарядка (повторение звуков, слогов, речёвок, считалочки т.п.), лексическая разминка	15-20 мин.
II	Этап проверки домашнего задания	15-20 мин.
	Этап ознакомления с новым материалом (необходимо поставить перед учащимися цель, а в конце обязательно подвести итог)	20 мин.
III	Этап тренировки и усвоения нового материала. Обязательно должен быть контроль понимания	20-30 мин.
IV	Заключительный этап (дается д\з, которое всегда нужно писать на доске, объяснение д\з - необходимо показать, где оно находится и как делается.	10 мин.

Начало урока: приветствие учителя, организационный момент, сообщение задач урока, фонетическая зарядка, лексическая разминка. Речевая зарядка призвана создавать атмосферу общения на уроке и осуществить переход к центральной части урока. Продолжительность составляющих урока может варьироваться.

Фонетическая зарядка представляет собой специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала и препятствует деавтоматизации навыков. Фонетическая зарядка помогает предвосхитить и избежать различного рода ошибок. У фонетической зарядки нет и не может быть фиксированного места на уроке.

Содержание фонетической зарядки может быть разнообразным: чтение слов, предложений, микротекстов, диалогов, стихов, скороговорок;

- чтение сложных в фонетическом отношении частей предложений, словосочетаний с нанизыванием слов поочередно с начала или с конца;
- слушание с целью определения ошибок;
- распознавание диалектов;
- определение отношения к чему-либо по интонации;
- произнесение одной и той же фразы с различной интонацией в зависимости от речевой задачи;
- повторение в паузу;
- повторение синхронно за диктором/ учителем, товарищем;
- узнавание слов со слуха, их запоминание и последующее повторение.

При оценке произношения следует различать *фонетические* и *фонологические* ошибки. Первые искажают качество звучания, но не нарушают смысл высказывания;

вторые искажают содержание и нарушают правильность понимания. Фонетические ошибки исправляются, но на оценку ответа не влияют, фонологические ошибки являются грубыми и поэтому дают основание для снижения положительной оценки за ответ.

Центральная часть урока выполняет главную роль в решении его задач. Именно здесь учащиеся получают новые знания и расширяют свой речевой опыт.

На начальном этапе обучения, как правило, решается несколько задач, а поэтому центральная часть урока носит дробный характер. Все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) поддерживают друг друга и строятся на общей языковой базе активного языкового минимума. Другими словами, ученикам на уроке иностранного языка нужно послушать, поговорить, почитать и пописать. Соотношение в использовании каждого из указанных видов деятельности должно быть в пользу устной речи.

На среднем этапе обучения в основном сохраняется такая же структура центральной части урока. Однако уже возможны уроки с более цельной структурой, что связано с увеличением удельного веса чтения и возможностью решения одной задачи на уроке, например, беседа по домашнему чтению.

На старшем этапе явно преобладают уроки с цельной центральной частью, посвященной решению одной задачи. Но это не значит, что на старшем этапе не может быть уроков смешанного типа, хотя они составляют скорее исключение, чем правило.

Лексические упражнения направлены на совершенствование лексических навыков. Существует четыре типа лексических упражнений:

1. имитативные упражнения – полностью повторяют реплику учителя;

2. постановочные упражнения (в модель усвоенного образца учащиеся должны подставить свою лексическую единицу);

3. трансформационные (учащиеся должны переделывать форму);

4. репродуктивные (учащиеся должны самостоятельно воспроизвести усвоенную форму предложения).

Основные этапы работы над грамматическим материалом:

1. Этап презентации грамматических явлений и создание ориентировочной основы для последующего формирования навыка.

2. Формирование речевых грамматических навыков путем их автоматизации в устной речи.

3. Включение речевых навыков в разные виды речи.

4. Развитие речевых умений.

Речевые упражнения по обучению **аудированию** – это упражнения, которые учат понимать общее содержание высказывания, определять главное, следить за последовательностью событий. Эти упражнения направлены на развитие оперативной памяти учащихся, на развитие механизма эквивалентных замен и на развитие механизма вероятностного прогнозирования.

1) упражнения для развития оперативной памяти (типа «Слушайте и повторяйте», при этом объем высказывания постепенно увеличивается);

2) упражнения для развития механизма эквивалентных замен (типа «Прослушайте сообщение, найдите в нем синонимичные или близкие по смыслу предложения»),

3) упражнения для развития механизма вероятностного прогнозирования (типа «Закончите эти предложения», «Как вы думаете, что будет дальше»).

Для обучения **чтению** используются следующие упражнения:

- образцовое чтение преподавателя,
- беглое чтение (слов, словосочетаний, предложений и абзацев текста),
- выучивание наизусть,
- выразительное чтение.

Для обучения **чтению с целью понимания читаемого** необходимо использовать предтекстовые и послетекстовые упражнения.

Предтекстовые упражнения должны снять трудности понимания текста – лексические, грамматические, страноведческие и др. Например, для снятия лексических и грамматических трудностей нужно объяснить слова и грамматические конструкции.

Послетекстовые упражнения должны проверять понимание содержания текста (например, с помощью вопросов к тексту, которые задает преподаватель или составляют сами ученики).

Для обучения чтению нужно задавать на дом чтение текстов с заданием кратко сформулировать содержание прочитанного, составить план к тексту, составить вопросы к тексту и т.п.

В методике преподавания получила распространение следующая **классификация видов учебного чтения**:

- 1) изучающее чтение,
- 2) ознакомительное чтение,
- 3) просмотровое чтение.

В зависимости от вида чтения дифференцируются и упражнения.

Ответственным моментом целенаправленного урока является его завершение. Учащиеся должны видеть, ощущать, чему они научились на уроке, дать оценку деятельности, психологически и фактически подготовиться к само-

стоятельной работе вне урока. Поскольку учащиеся к концу урока устают, подведению итогов следует придать форму, снимающую усталость. Наилучшим способом подведения итогов считается включение приобретенных знаний, навыков в игровую деятельность типа языковой игры, например, отгадать слово; подобрать рифму к усвоенным словам; разыграть пантомиму, чтобы учащиеся описали то, что видят, используя изученную грамматическую структуру. В завершающий этап входит, как правило, и постановка домашнего задания с необходимыми разъяснениями со стороны учителя.

Нельзя ограничить учебный процесс и учителя одной постоянной схемой урока, так как это нанесет ущерб учебному процессу в целом.

Структура может изменяться в зависимости от содержания учебного материала, условий, подготовленности учащихся и др. Урок усвоения новых знаний состоит, например, из таких элементов, имеющих общий характер для уроков этого типа: восприятие и осознание учебного материала, осмысление в нем связей и отношений, обобщение и систематизация знаний. Но в структуре отдельных уроков усвоения новых знаний может вовсе отсутствовать воспроизведение опорных знаний, например при изучении совершенно незнакомого для учащихся материала.

Современный урок иностранного языка это сложное образование. Подготовка и проведение его требуют от учителя большой затраты творческих сил.

Во-первых, на уроке решаются многоплановые задачи. На каждом уроке учащиеся непременно должны получить «прибавку» к практическому владению изучаемым языком. Материал урока следует использовать и в воспитательных целях.

Во-вторых, на уроке используются различные организационные формы работы: групповые, парные, индиви-

дуальные. Чтобы вовлечь всех и каждого нужно развивать и совершенствовать свои организаторские способности для подготовки своего рода сценария урока.

В-третьих, урок должен быть обеспечен средствами обучения, соответствующими решаемым задачам.

В-четвертых, важным фактором является создание положительной мотивации в изучении иностранного языка при глубоком знании учителем личности каждого ученика.

Таким образом, урок как сложное образование играет решающую роль в овладении учащимися иностранным языком и результат зависит от правильного планирования урока.

Литература

- 1) Азимов, Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999. 472 с.
- 2) Выходцева М.Н. Урок иностранного языка и его методическое содержание. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://nsportal.ru>
- 3) Урок иностранного языка. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.uchiyaziki.ru>

Трощинский П. В.,
к.ю.н., с.н.с, МФКЯ ИСАА, г. Москва,
troshc@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО АСПЕКТА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

***Аннотация:** В статье рассматриваются основные особенности преподавания юридического аспекта китайского языка студентам (слушателям) языковых (неюридических) институтов, для которых правовая наука и используемый ею понятийный аппарат представляют значительные трудности, в том числе и в лингвистическом плане. Даются практические рекомендации преподавателям по подготовке и ведению указанного аспекта студентам старших курсов, изучающих китайский язык.*

В последние годы в отечественном китаеведении наметилась устойчивая тенденция расширения обучающих китайскому языку программ за счет включения в них новых аспектов. Вслед за преподаванием российским студентам китайского языка для делового общения (бизнес китайского 外贸汉语教程), встает вопрос о необходимости введения отдельного курса юридического китайского (法律汉语教程) в связи с повышением роли Права и Закона в общественно-политической и социально-экономической жизни как России, так и Китая. Тенденция последних лет в сфере государственного развития КНР предполагает серье-

езное участие правового аспекта во всех сторонах общественной жизни страны. Без знания особенностей китайского права, юридического аспекта китайского языка современному китаисту будет достаточно сложно работать в Китае и с китайцами. Несмотря на особую специфику правовой науки, используемого ею понятийного аппарата, уже сейчас необходимо прививать российскому студенту, изучающему китайский язык, общие знания о традиционном (древнем) и современном праве Китая, особенностях правосознания и правовой культуры китайца, своеобразии китайской юридической терминологии и действующих законах КНР.

Китайское государство все чаще сталкивается с множеством внутренних и внешних угроз, которые ставят новое поколение лидеров страны перед необходимостью поиска наиболее лучших путей общественно-политического и социально-экономического развития. При этом возникает необходимость в подкреплении осуществляемых преобразований принятием ряда нормативных правовых актов, направленных на улучшение инвестиционного, инновационного, административно-хозяйственного климата как внутри КНР, так и защиты интересов Китая за его пределами. Без создания совершенных правовых механизмов успешное реформирование социально-экономической сферы страны невозможно. Не случайно, что месту Права и Закона в модернизационном развитии Китая уделяется самое пристальное внимание.

Все сказанное свидетельствует о важной роли законодательства в сфере повышения эффективности государственного управления, успешности проводимых реформ в социальной и экономической сферах Китая. Опыт китайского государства в области правового регулирования общественных отношений представляет значительный практический и теоретический интерес для российского госу-

дарства в лице центральных и местных законодательных/исполнительных органов. Не случайно, что комитеты по законодательной работе представительных органов власти РФ на различных уровнях все чаще запрашивают переводы китайских законов на русский язык для использования закрепленных в них формулировок в своей работе по созданию необходимых для страны актов правотворчества. Однако в большинстве случаев переводы китайских законов осуществляются с английского языка, при этом теряется специфика и дословность используемой китайским законодателем нормы, что существенно обедняет содержание перевода. Российскому государству крайне не хватает китаистов, способных предоставлять качественные переводы китайских законов на русский язык, давать лингвистическую и сравнительно-правовую оценку используемых китайским правотворцем формулировок.

Кроме того, изучение российскими студентами специфики современного права КНР позволяет более полно понимать механизмы, которые ложатся в основу принятия тех или иных решений руководством государства как внутри страны, так и на международной арене. Лингвострановедческое погружение в право Китая должно стать одним из приоритетных направлений развития отечественного китаеведения для более полного понимания характера происходящих в этой стране изменений. Как справедливо отмечает авторитетный питерский синолог Е.И. Кычанов, «чтобы узнать страну, надо знать ее право. Чтобы полнее изучить историю страны, надо изучить и историю ее права» [1, с.3]. Все вышесказанное свидетельствует о высокой актуальности курса юридического китайского в российских языковых институтах для повышения уровня знаний как самого китайского языка, так и понимания Китае в целом.

Современная правовая система КНР представляет собой уникальное явление, включающее в себя характерные черты права стран социалистической системы, нормы традиционного (древнекитайского) права и некоторые принципы, нормы международного права. Кроме того, на формирование права КНР оказали влияние и политико-правовые, религиозно-этические учения древнего Китая (конфуцианство, легизм), которые, однако, не получили своего закрепления в текстах, формулировках нормативных правовых актов в виду всепоглощающего влияния марксистско-ленинской общей теории государства и права. Даже само название «социалистическая правовая система с китайской спецификой» (中国特色社会主义法律体系), которое было официально сформулировано руководством КНР, свидетельствует об ее особом содержании, подтверждает взятый Китаем курс на построение социалистического правового государства (13-я Поправка к Конституции КНР, принятая 15.03.1999 на втором заседании ВСНП 9-го созыва, которая закрепляет необходимость «построения социалистического правового государства» (建设社会主义法治国家). Жэньминь жибао. 17.03.1999) с учетом собственных национальных особенностей. Такая «адская» смесь нашла свое практическое воплощение в языковых формулировках текстов китайских законов, которые сложны не только для их обязательно дословного перевода на русский язык, но и уже переведенные трудны для восприятия с позиции российского правопонимания. Правовой системе КНР и китайскому праву присущ целый ряд особенностей, существенно отличающихся от российских, знание которых должно стать обязательным условием для овладения используемым китайским творцом законов понятийным аппаратом (более подробно см. [7]).

Перед российским китаеведением встает вопрос о том, как возможно комплексно изучать Китай, если не изу-

чать его право? Но как возможно изучать право Китая, если не знать юридическую терминологию, которую использует китайский правотворец при создании правового поля своего государства? При этом как можно понять китайскую юридическую терминологию без понимания юридической науки в целом, хотя бы в общей теоретической ее части? Преподавание курса юридического китайского способно стимулировать процесс освоения права Китая, следствием чего станет углубление знаний российского студента о Китае, особенностях работы с китайским бизнес партнером, защиты своих личных интересов и интересов государства в правовом поле КНР.

Введение курса юридического китайского для преподавания студентам старших курсов языковых институтов сопряжено со следующими основными трудностями, на преодоление которых отечественной китаистике потребуется время:

1) В процессе преподавания курса юридического китайского для широкого круга российских студентов различных специальностей (политологов, экономистов, историков, философов, филологов, лингвистов др.) **необходимо учитывать отсутствие у них даже общего представления об особенностях правовой науки.** В этом состоит одна из серьезных проблем в деле освоения юридической терминологии на китайском языке студентами языковых (неюридических) институтов. Современные студенты-китаисты не получают юридического образования, не воспринимают правовую науку как часть образовательного процесса, в котором они ежедневно участвуют. Вместе с тем, студентами по специальности политология и экономика юриспруденция воспринимается много понятнее, чем теми же филологами или лингвистами. Более того, представляется, что для политологов и экономистов курс юридического китайского должен стать обязательным, ведь

через право и его законы можно более глубоко исследовать происходящие в китайском обществе политические и экономические процессы. Юридический китайский может быть включен и в курс делового китайского и/или общественно-политический курс как отдельные темы для повышения образовательного уровня китаиста. Так, известные темы делового китайского «условия поставки», «условия оплаты», «заключение контракта», «претензия» и т.д. не могут рассматриваться преподавателем в отрыве от действующего китайского законодательства, в котором закрепляются нормы, напрямую регулирующие указанные вопросы. В рамках общественно-политического курса необходимо обращать внимание студента на конституционно-правовое регулирование действующей системы органов власти КНР. В китайской Конституции 1982 г. и в целом ряде законов КНР студент сможет найти нормы, объясняющие правовое положение Председателя КНР, Всекитайского собрания народных представителей и его Постоянного комитета, Государственного совета, иных законодательных и представительных органов власти. Здесь напрямую прослеживается связь общественно-политической и юридической терминологии, при чем, первое не может существовать без второго.

2) Еще одной сложностью широкой популяризации курса юридического китайского является **отсутствие квалифицированных преподавательских кадров, владеющих на достаточном уровне китайским языком и разбирающихся в юриспруденции.** К сожалению, в России практически нет юридических институтов, в рамках которых готовили бы специалистов-юристов со знанием китайского языка, и которые впоследствии могли бы внести вклад в дело преподавания курса юридического китайского. Попытки преподавания китайского языка студентам юридических институтов предпринимались неод-

нократно, однако изучение правовой науки требует столько же много времени, сколько и китайский язык. Как правило, по прошествии года студенты-юристы в силу большой загруженности отказывались от его изучения в пользу основной специализации. Поиск кадров на преподавание юридического китайского в настоящее время должен начинаться с поиска китаиста, на высоком уровне владеющего китайским языком и желающим получить второе высшее юридическое образование для формирования у него общих знаний о праве. Параллельно с этим необходимо установить отношения сотрудничества с юридическими институтами для обмена студентами на предмет изучения китайского языка и права. Таким образом, в течение 5-10 лет на рынке труда появятся квалифицированные кадры, которых можно будет стимулировать к работе в образовательной системе.

3) Отсутствие необходимой учебно-методической литературы, способной оказать помощь в подготовке и преподавании данного курса также представляет собой существенную проблему. Более того, даже в самом Китае учебников по юридическому китайскому крайне мало [10], а их уровень недостаточно высок. Практически отсутствуют и китайско-русские специализированные юридические словари, которые бы давали точные переводы юридических терминов. Справедливости ради стоит особо отметить работу авторского коллектива под руководством известного отечественного китаиста-историка Ахметшина Н.Х. (†2008) [10], в которой удалось дать переводы на китайский и русский язык многих дискуссионных для юридической науки терминов. Однако, в сравнении с имеющимися англо-китайскими юридическими словарями это лишь «капля в море». В этом аспекте российское китаеведение существенно уступает зарубежному. Отсутствие достаточного количества специализированных словарей лишь под-

тверждает необходимость в интенсификации усилий по подготовке соответствующих научных и преподавательских кадров для внедрения курса юридического китайского.

4) **Отсутствие достаточного количества отечественной научной литературы по китайскому праву**, по российско-китайской правовой компаративистике существенно затрудняет овладение студентом юридической терминологии китайского правотворца. К сожалению, большинство российских ученых, занимавшихся исследованием китайского права и осуществлявших переводы китайских законов на русский язык, либо безвременно ушли от нас (Ахметшин Н.Х., Пащенко Е.Г.) либо по разным причинам не занимаются наукой (Куманин Е.В., Имамов Э.З., Максимов Д.А. и др.). В российском китаеведении право Китая изучается мало, разрозненно, нет общей координации в исследованиях, не выработана стратегия и цели работы в области современного и традиционного права Среднего государства. Многие защитившие в последние годы научные диссертации по праву Китая молодые специалисты не желают работать в науке и образовании по причине низкой зарплаты, уходят в бизнес либо уезжают из страны. Все это крайне негативно сказывается на полноте и глубине исследований в области китайского права, и, как следствие, создает дополнительные сложности для успешного введения курса юридического китайского.

5) Преподавание юридического китайского студентам неюридических (языковых) институтов неразрывно связано с доведением до них смысла используемой в китайской юридической науке терминологии, сравнительного анализа правовых систем России и Китая с объяснением их отличительных особенностей. Зачастую для **правильного перевода китайской юридической терминологии, текстов по актуальным проблемам китайского права**

от преподавателя и студентов требуется общее погружение в юридическую материю. Более того, необходимо знать, что по многим используемым в отечественной юридической науке правовым терминам до сих пор не существует единства мнений, что также оказывает существенное влияние на специфику преподаваемого курса. Тщательная подготовка к занятию, аспектизация курса по отраслям права (конституционное, уголовное, гражданское, административное, процессуальное, международное), работа с практическим материалом, текстами законов и мониторинг китайской правовой информации, включая наиболее резонансные дела – все сказанное должно быть положено в основу преподаваемого курса. Студент должен также непосредственно участвовать в занятии, на китайском языке давать оценку правовой проблемы и предлагать варианты ее решения. Только таким путем возможно добиться реального успеха в овладении юридическим китайским.

Несмотря на серьезность перечисленных выше трудностей, следует, преодолевая их, неустанно двигаться в направлении создания полноценного курса «юридический китайский». Для этого следует:

1) При составлении курса самым тщательным образом **сверять употребляемую китайским и российским правотворцем терминологию**, осуществлять глубокое погружение в тексты китайских законов. При этом необходимо с особой осторожностью относиться к привнесению известных западной юридической науке терминов и понятий на китайскую юридическую почву (отличие сущности «правового государства» в китайском и европейском праве, института адвокатуры, права на свободу личности). Необходимо придерживаться сформулированного еще в прошлом столетии авторитетным ученым-эмигрантом, исследователем китайского права В.В. Энгельфельдом (†1937)

правила, согласно которому «...при изучении политического устройства Китая вообще и старого Китая в особенности приходится чрезвычайно осторожно применять европейские мерилы и понятия» [7, с.9]. Эти слова следует полностью относить и к праву Китая.

2) **Следует погружаться в отечественную юридическую науку** для избегания ошибок в отечественной юридической терминологии при переводе китайских юридических категорий. Важно отметить, что при переводе китайской юридической терминологии на русский язык крайне необходимо придерживаться общепринятого в российской юридической науке понятийного аппарата:

法律责任 – юридическая (но не правовая (позитивная) ответственность). Видный отечественный ученый О.Э. Лейст (†2003) писал, что «к поведению граждан понятие «правовой позитивной ответственности» вообще не применимо, так как позитивная ответственность личности имеет этическое либо социальное, но не юридическое содержание» [5, с.605];

法治 – верховенство закона (а не верховенство права);

法治国家 – правовое государство (а не 法制国家);

法律体系 – правовая система (а не 制度, 体制, 系统);

立案 – возбуждать уголовное дело (а не безграмотно используемый в российском СМИ и не имеющий законодательного закрепления в действующем уголовно-процессуальном законодательстве РФ термин «заводить уголовное дело»);

立法法 – закон о правотворчестве (термин 立法 должен переводиться только как правотворчество, которое включает в себя как законы, так и подзаконные акты, как центральные, так и местные правовые документы);

刑事法 – уголовный кодекс (по аналогу с РФ, хотя в отечественном китаеведении существует подход, согласно которому следует переводить как Уголовный закон. Однако кодификационность закрепленных в нем норм все же подтверждает правильность первого перевода);

洗钱 – отмыwanie денег (а не «легализация доходов, полученных преступным путем», что имеет место в законодательстве РФ и имеет свой отдельный перевод: 通过犯罪取得的利润合法化);

无期徒刑 – бессрочное лишение свободы (хотя в российском уголовном законодательстве применяется термин: «пожизненное лишение свободы») (который должен переводиться как 终身剥夺自由), при этом существуют споры, что надо ввести два вида: срочное и бессрочное лишение свободы).

3) Необходимо знакомить студентов с оригинальными текстами китайских законов, а также с их переводами на русский язык, выполненными российскими учеными. В этом плане хотелось бы рекомендовать использовать работы ИДВ РАН, где действует рабочая правовая группа под руководством видного отечественного ученого, заслуженного деятеля науки РФ, доктора юридических наук, проф. Л.М. Гудошникова. Также следует взять на вооружение сборник переводов основных китайских законов, выполненных известными российскими учеными-китаистами, в котором представлены Общие положения гражданского права КНР (перевод Е.Г. Пашенко), Гражданско-процессуальный кодекс КНР (перевод Д.А. Максимова), Уголовно-процессуальный кодекс КНР (перевод П.В. Трошинского), Трудовой кодекс КНР (перевод В.И. Антонова), Лесной кодекс КНР (перевод Е.В. Бирюлина), Таможенный кодекс КНР (перевод Д.А. Смирнова) и др. [4].

4) В рамках курса «юридический китайский» следует знакомить студентов с основными особенностями китайского права, отличающими его от российского. Необходимо приводить сравнительные примеры из китайских и российских правовых документов. Так, известно, что текстам китайских нормативных правовых актов свойственна нечеткость, расплывчатость, неконкретизированность формулировок, что особенно было характерно для актов правотворчества, появившихся в правовой системе страны в первые годы после образования КНР и в первое время после окончания «культурной революции». На это обстоятельство особо обращали внимание отечественные исследователи китайского права [1, с.14]. Все это самым серьезным образом влияет на единообразное, правильное, точное толкование и применение содержащихся в правовом акте положений, ограничивает возможности сторон по делу на эффективную законную защиту своих интересов. Приведенная особенность совсем не связана с тем, что для отечественных исследователей права КНР китайское иероглифическое письмо представляет значительные трудности при переводе используемых китайским законодателем терминов на русский язык. Дело в том, что для китайского правоприменителя создаются весьма комфортные условия по применению нечетких формулировок при решении задач государственно-политического характера, а также по трактовке правовой нормы в свою пользу.

Еще столетие назад на эти особенности китайских законов обращали свое внимание отечественные исследователи. В.В. Энгельфенд писал, что «вина» в недостаточном понимании русскими исследователями китайского права лежит «...на китайском законодательстве, язык которого чрезвычайно расплывчат». Также: «язык Конституции нередко чрезвычайно расплывчат и полон неопределенностей, дающих возможность толкования постановле-

ния в различном смысле» [1, с.14]. В основе приведенной особенности лежат три основных причины:

1. Незаработанность китайской юридической терминологии, понятийного аппарата, сложность в переложении известных западной юридической науке терминов на китайский язык (не только юридические, но и философские, богословские, политологические термины, широко используемые в западном мире, с большим трудом находят свои китайские определения и в настоящее время).

2. Недостаточно высокий уровень юридического образования творцов китайских законов, многие из которых, хотя и заканчивали юридические институты КНР, однако полученные ими знания уступают современным западным, российским и многим азиатским правовым школам.

3. Для китайского правоприменителя умышленно создаются весьма комфортные условия по применению нечетких формулировок при решении задач государственно-политического характера, по трактовке правовой нормы в свою пользу. Интересы государства в Китае на всей протяжении его истории стояли выше интересов общества и личности (известная триада: государство-общественная личность в противовес западной модели приоритета интересов личности над общественными и государственными интересами).

Характерным примером вышесказанного служат, например, Правила управления доменными именами сети Интернет Китая (приняты Министерством информации КНР 14.03.2002, с изменениями от 28.09.2004) [8], согласно положениям ст.27 которых «регистрируемые и использованные доменные имена каких-либо организаций или отдельных лиц не должны содержать в себе данные»: «подрывающие авторитет и интересы государства» (п.3); «разрушающие религиозную политику государства, рас-

пространяющие сектанство и феодальные ереси» (п.5); «распространяющие ложные слухи, подрывающие общественный порядок, разрушающие стабильность в обществе» (п.6).

В соответствии со ст.5 Правил управления и обеспечения безопасности компьютерной информационной сети в международном Интернете (обнародованы Министерством общественной безопасности КНР 30.12.1997) [9] «ни какие организации и отдельные лица не должны, используя международную сеть Интернет изготавливать, копировать, знакомиться и распространять следующую информацию»: «содержащую злостную клевету либо извращенные факты, распространяющую ложные слухи, подрывающую общественный порядок» (п.5); «подрывающие репутацию государственных органов» (п.7). С точки зрения нормативного права под используемые китайским законодателем формулировки можно «подвести» любую деятельность, несоответствующую партийно-государственному курсу;

5) В рамках «юридического китайского» следует знакомить студентов с практическими уголовными, гражданскими, административными делами, использовать тесты на китайском языке для закрепления полученных языковых и юридических знаний, расширять их кругозор путем изучения древних китайских юридических кодексов. Очень важным следует признать **ознакомление российских студентов с китайскими переводами российских законов и работ по отечественной юриспруденции. Особенно это касается переводов, сделанных китайскими юристами в первые годы создания КНР, уровень которых чрезвычайно высок. С другой стороны работы ученых Царской России по переводу китайских кодексов также важны для успешного овладения китайской юридической терминологией.**

Все вышесказанное подтверждает необходимость в первую очередь со стороны преподавателя погружаться в изучение рассмотренного аспекта китайского языка, учитывать особенности используемой на занятии лексики и понятийного аппарата при доведении их до своих студентов. Надеемся, что курс «юридический китайский» получит широкое признание в среде отечественной образовательной китаистики.

Литература

- 1) Ахметшин Х.М. Уголовный кодекс КНР. Лекция. М.: Военный Краснознаменный институт, 1981.
- 2) Кычанов Е.И. Основы средневекового китайского права (VII-XIII вв.). М.: Наука, 1986.
- 3) Китайско-русский юридический словарь. Под ред. Н.Х. Ахметшина, Ли Дэпина. М.: Восток-Запад, 2005
- 4) Современное законодательство Китайской Народной Республики. Сборник нормативных актов / Составитель, редактор и автор предисловия Л.М. Гудошников. М.: Зерцало-М, 2004
- 5) Теория государства и права. Учебник. Издание 3-е, расширенное и дополненное. Под ред. М.Н. Марченко. М.: Зерцало-М, 2001.
- 6) Трощинский П.В. Особенности социалистической правовой системы с китайской спецификой // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2012. №6. С.125-135.
- 7) Энгельфельд В.В.. Очерки государственного права Китая. Том II. Известия Юридического Факультета в г. Харбинь, 1925.
- 8) 中国法律专业汉语教程. Под ред. 王若江. Пекин: Пекинский университет, 2007

- 9) [Электронный ресурс]: режим доступа:
<http://www.china.com.cn/chinese/PI-c/712181.htm>
- 10) [Электронный ресурс]: режим доступа:
<http://www.mps.gov.cn/n16/n1282/n3493/n3823/452202.html> /n442104

Цзинь Тао,
к.ф.н., доцент, РУДН, г. Москва
jintao-m@ya32434ndex.ru

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РЕЗУЛЬТАТИВНЫМ КОНСТРУКЦИЯМ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

***Аннотация:** Сходство в формировании грамматической категории «результативности» действия с помощью языковых элементов пространственного значения в русском и китайском языках свидетельствует о наличии некоего общего принципа когниции человека. При обучении результативным конструкциям в китайском языке следует обратить внимание обучающихся на механизм порождения различных непространственных значений, основанный на построении метафорической параллели между восприятиями абстрактных отношений и первичными пространственными ощущениями. В статье на примере анализа одного из результативных элементов 起 были рассмотрены метафорические параллели, на основе которых возникают переносные значения результативных конструкций, сформированных с помощью данного элемента.*

Грамматика – один из самых базовых аспектов обучения иностранным языкам. Грамматика языка по своей сути отражает стратегии организации фрагментов действительности, функционирующие, чаще всего, на подсознательном уровне у носителей языка. В современном подхо-

де к обучению иностранным языкам большое внимание обращается на то, чтобы учащийся был активным участником процесса обучения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя. Как нам представляется, активное участие учащихся не должно ограничиваться только их участием в коммуникации на иностранном языке. В нашем понимании активное участие учащихся означает, что они должны быть вовлечены в познание глубинных мыслительных структур, которые лежат в основе тех или иных грамматических явлений.

Результативные конструкции в современном китайском языке являются одним из наиболее сложных разделов грамматики для обучающихся, и причина заключается в том, что семантическая мотивировка образования их значений отличается по своей очевидности. Для русской аудитории сложность освоения результативных конструкций обусловливается, в частности, тем, что в русском языке «результативность» действия формируется в основном с помощью глагольных приставок, в словаре приставочные глаголы представлены как отдельные лексические единицы. В китайском же языке «результативность» действия репрезентирована подвижным образом: сочетания глаголов с результативными элементами не рассматриваются как лексические единицы, а именно как конструкции, чей состав зависит от конкретной ситуации языковой коммуникации. В обычных словарях они вовсе не представлены. Привычка восприятия значений языковых единиц сквозь призму родного языка приводит к тому, что владение результативными конструкциями часто оказывается пассивным у обучающихся. Затрудняется понимание значения новых сочетаний, т. е. знание значений уже освоенных сочетаний не обеспечивает правильное толкование значения одного и того же результативного элемента с новым глаголом. А при порождении собственной речи для описания

определенной ситуации часто наблюдается использование аспектуального показателя о совершенности действия 了 (лэ⁰) вместо нужного результативного элемента.

Как нам представляется, для изменения «пассивности» владения результативными конструкциями у обучающихся необходимо, чтобы это владение было основано не столько на запоминании значений отдельных сочетаний глаголов с результативными элементами, сколько на понимании механизма, который обеспечивает порождение этих значений.

Выделяются две основные когнитивные модели формирования результативных конструкций:

1. «Результативность» отображается через состояние, в котором оказывается объект после воздействия на него со стороны субъекта или же сам субъект после совершения определенного действия. В этом случае в качестве результативного элемента выступают прилагательные, которые собственно и указывают на состояние объекта или субъекта.

2. «Результативность» отображается через метафорическое переосмысление пространственных отношений. В качестве результативного элемента выступают так называемые комплементы со значением направления перемещения, которые на самом деле являются фиксаторами определенных пространственных отношений.

Для первой когнитивной модели семантическая мотивировка более прозрачна. Во втором случае на метафорическое применение фиксаторов определенных пространственных отношений влияет множество обусловленных культурой факторов. Следует отметить, что данная модель отнюдь не является специфичной для китайского языкового сознания. Значения глагольных приставок в русском языке возникают в результате функционирования такого же когнитивного механизма.

Во многих работах по исследованию значений глагольных приставок в русском языке четко прослеживается отказ от структурализма в языкознании и преобладание когнитивного подхода. Выясняя природу многозначности приставок и внутреннего единства различных подзначений, исследователи, так или иначе, обращают внимание на их «пространственный характер». «Мы исходим из того, что основу значения большинства русских приставок составляет заключенная в них пространственная идея. Значения приставки возникают в результате развития и метафорического переосмысления – из пространственных категорий в какие-то другие – отдельных аспектов этой пространственной идеи» [2, с. 311]. Среди 19 глагольных приставок 15 образуют глаголы, репрезентируемые перемещения человека в пространстве – *перейти, пройти, обойти, зайти, войти, выйти, сойти, взойти, дойти, подойти, отойти, уйти, пойти, прийти, разойтись*. 3 приставки *из-, на-, над-* не образуют глаголы перемещения, но в качестве предлогов указывают на пространственные отношения, присутствующие при восприятии динамического процесса в пространстве: *выйти из комнаты; поставить что-то на что-то; повесить что-то над чем-то*. Пожалуй, *о-* – единственная приставка, которая не имеет явного отношения к пространству. Мы согласны с Кронгаузом [3, с.64], что с синхронной точки зрения достаточно очевидно, что *о-* и *об-* – это две разные приставки. Однако нельзя исключить, что значения *о-* в современном русском языке появились в результате абстракции некоего пространственного представления, схожего с тем, что в некоторой степени сохранилось еще в приставке *об-*.

Результативные элементы, традиционно обозначаемые китайскими исследователями как комплементы направления, включают 11 элементов. За исключением двух элементов (*开 kai¹* и *起 qi³*), остальные 9 элементов

могут использоваться отдельно для репрезентации перемещения в пространстве. Анализ первичных пространственных значений этих элементов показывает, что в них отражена ориентационная система, которая применяется для классификации динамических процессов в пространстве.

Отличительная черта концептуальной системы пространства в китайском языковом сознании заключается в применении двух относительно самостоятельных ориентационных систем – именная и глагольная. Именная система используется для классификации статических пространственных отношений (система координат для фиксации взаиморасположения объектов в пространстве), а глагольная – для классификации динамических процессов в пространстве. В свою очередь, глагольная ориентационная система состоит из субъективной и объективной подсистем ориентации. Субъективная подсистема опирается на классификацию пространственных отношений между конечным пунктом (КП) и позицией говорящего и состоит из двух элементов 来 *лай*² и 去 *цюй*⁴ (来 *лай*² указывает на приближение к говорящему, 去 *цюй*⁴ – на удаление от говорящего). Объективная подсистема опирается на классификацию пространственных отношений между конечным пунктом (КП) и исходным пунктом (ИП) и включает в себя девять глаголов: 上 *шан*⁴ – 下 *ся*⁴ (глагол 上 *шан*⁴ соответствует отношению между ИП и КП, когда КП расположен выше; глагол 下 *ся*⁴ – когда КП расположен ниже); 进 *цзинь*⁴ – 出 *чу*¹ (восприятие пространственного отношения между ИП и КП опирается на «относительную закрытость»). В глаголе 进 *цзинь*⁴ заложено восприятие КП как более закрытой области пространства; в глаголе 出 *чу*¹ – как более открытой области пространства); 回 *хуэй*² (перемещение классифицируется как «возвращение»); 到 *дао*⁴

(перемещение классифицируется с точки зрения его результата – достижения КП); 过 *zо*⁴ (фиксирует ориентацию на участок между ИП и КП); 起 *ци*³ (перемещение классифицируется как отрывание от ИП вверх, КП не зафиксирован); 开 *кай*¹ (перемещение классифицируется как отрывание от ИП в сторону (стороны), КП не зафиксирован). Только 上 – 下 используются и в качестве именных координат при формировании понятия «место», и в качестве элементов глагольной ориентационной системы при восприятии динамических процессов. Можно предположить, что «облик указателя» у этих знаков сыграл в этом отношении главную роль [6, с.95-103].

Сходство в формировании грамматической категории «результативности» действия с помощью языковых элементов пространственного значения в русском и китайском языках свидетельствует о том, что концептуализация пространства формирует базовую структуру языкового сознания. Неслучайно, что за последние годы наибольшее количество работ когнитивного направления посвящено исследованию восприятия и языкового отражения пространства. Дж. Лакофф и М. Джонсон, Е. С. Кубрякова отмечают, что простые пространственные понятия первичны для человеческого сознания, непосредственно связаны с опытом ориентации и моторной деятельности, определяют суждение о мире. «Пространственные отношения многообразны. Они используются для моделирования невидимых миров» [1, с.368]. Грамматическая категория «результативности» формируется благодаря гносеологической функции когнитивной метафоры, трансформирующей чувственно воспринимаемые признаки и применяющей эти признаки к отвлеченным и непосредственно не наблюдаемым объектам. Значения глагольных приставок в русском языке и компонентов направления в китайском возникают в результате метафорического переосмысления про-

странственных признаков. Иными словами, механизм порождения различных непространственных значений заложен в построении метафорической параллели между восприятиями абстрактных отношений и первичными пространственными ощущениями. Эти параллели обусловлены культурой, для представителей одной культуры они настолько естественны, что часто и не осознаются. Обучение иностранному языку, соответственно, должно быть направлено на построение этих параллелей у представителей иной культуры.

Далее мы на примере анализа одного из результативных элементов 起 рассмотрим метафорические параллели, на основе которых возникают переносные значения результативных конструкций, сформированных с помощью данного элемента.

Был проведен эксперимент среди китайцев и русских студентов, изучающих китайский язык уже более 3 лет. Часть из этих русских студентов проходили стажировку в Китае, часть – нет. Эксперимент, в частности, заключался в том, чтобы испытуемые схематически нарисовали свое представление о значении 起. Результат показал, что представления о значении 起 у носителей языка и русских студентов почти совпадают. Эти представления, прежде всего, связаны с первичным пространственным ощущением «подъема». Самый популярный рисунок – «подъем с кровати», на втором месте – «подъем с сидячего положения», встречается и рисунок самолета, поднимающегося в воздух.

Если рассматривать значения 起 в качестве результативного элемента, то одни значения осваиваются русскоязычными студентами, на первый взгляд, легко, а другие – с трудом.

К первым, в частности, относится значение 起 «о начале действия, или о наступлении определенного состояния». Такие выражения, как 跳起舞来 (буквально: прыгать + 起 + танцы + 来 – начать танцевать), 唱起歌来 (буквально: петь + 起 + песня + 来 – запеть), 高兴起来 (буквально: радостный + 起来 – обрадоваться), 暖和起来 (буквально: теплый + 起来 – потеплеть), обычно запоминаются студентам без особенного труда. Однако это не означает, что суть применения данного результативного элемента была освоена. Часто наблюдается типичная ошибка, когда 起来 приравнивается к русскому слову «начать» и воспринимается как аспектуальный показатель начала действия. Не совсем адекватное восприятие значения 起来 в первую очередь связано именно с привычным представлением об аспектуальном характере действия (начало, продолжение и завершение). При рассмотрении переносного значения 起来 не было обращено внимание на его связь с первичным пространственным содержанием 起, т. е. не была выявлена та метафорическая связь, которая соединяет ощущение «подъема» и ощущение «вхождения в определенное состояние». В первичном ощущении «подъема» было заложено не только движение с его определенной направленностью, но и сопоставление двух состояний – до и после «подъема». Состояние до «подъема» – это состояние отдыха и покоя, а состояние после «подъема» – состояние мобилизованное, когда некий энергетический ресурс «приподнят» и направлен на выполнение действия. Переносное значение 起 «о начале действия или о наступлении определенного состояния» базируется именно на метафорической проекции идеи о мобилизации некоего энергетического ресурса через осязаемое движение вверх с ощущением отрыва от исходного местоположения, ассоциирующегося с ощущением «неподвижности» и «покоя». По этой

причине прилагательные, значение которых связано с «тишиной», «покоем», не сочетаются с 起来. Для передачи наступления подобных состояний используется другой комбинированный результативный элемент – 下来, т. е. метафорически проецируется через движение вниз. При сочетании 起来 с глаголами акцент также сделан на наступлении некоего активного состояния для совершения действия, а не на начале действия, привязанном к определенному временному моменту. Когда временной момент эмплитно указывается, то употребляется вспомогательный глагол 开始 (начать) для обозначения начала действия, а не сочетание с 起来. Кроме того, сочетание 起来 с глаголами часто не указывает на некое действие, которое будет реально разворачиваться во времени, а означает гипотетическое воплощение действия. Такое сочетание, как правило, выступает в высказывании как тема для суждения, т. е. в качестве предиката используются выражения оценочного значения. Например:

这件事说起来容易，做起来难。

Буквально: Это дело + говорить + 起来 + легко, делать + 起来 + трудно – *Об этом легко судить, но сделать – совсем не просто.*

Итак, видимая легкость осваивания значения 起 «о начале действия или о наступлении определенного состояния» была связана с привычным представлением об аспектуальном характере действия у русскоязычных студентов. А метафорические значения 起 в качестве результативного элемента, которые не имеют очевидного аналога в русском языке, требуют особенного внимания. Обычный способ запоминания значений отдельных глагольных сочетаний в таких случаях не обеспечивает самостоятельное определение значения новых глагольных сочетаний, кото-

рые по сути являются результатом функционирования одного и того же метафорического переосмысления движения вверх (без ощущения фиксированной конечной цели в пространстве).

К трудноосваиваемым для русскоязычных студентов употреблениям 起 относится конструкция «V 不起». Семантика данной конструкции связана с оценкой возможности у субъекта выдержать то, что оказывает на него определенное давление и является для него определенным бременем. После двух-трех лет обучения студенты в основном знакомы с тем, что в конструкции «V 得/不 (dэ/бу) + результативный элемент» вставленные между глаголом и результативным элементом 得 (dэ² – получиться) и 不 (бу⁴ – не) означают возможность / невозможность достижения определенного результата. Также хорошо они знают такое устойчивое выражение, как 对不起 (буквально: лицом к кому-то, чему-то + 不 + 起 – виноват перед кем-то), которое часто используется как выражение о просьбе прощения (*извините, прошу прощения*), но практически не понимают значения конструкций, когда видят в ней другой глагол. А между тем глаголы, которые могут появляться в конструкции «V 不起» достаточно многочисленны, и их семантика также разнообразна. В работе китайского исследователя Люй Юехуа были выделены четыре группы глаголов, которые встречаются в данной конструкции [7, с.326-328]:

1. Глаголы, означающие действия, когда для достижения результата необходимы денежные средства. Например: 买 (покупать), 建 (строить), 吃 (есть), 穿 (одеваться), 住 (проживать). Конструкция «V 得/不起» с соответствующим глаголом означает:

买不起 – (товар) не по карману;

建不起 – не хватает средств для строительства чего-

то;

吃不起 – (продукты, блюда) не по карману;

穿不起 – (одежда, обувь) не по карману;

住不起 – жилье не по карману.

2. Глаголы, означающие действия, которые повлекут за собой траты времени. Например: 花 (тратить), 耗 (расходовать), 浪费 (транжирить), 闲 (бездельничать), 拖 (затягивать), 陪 (занимать, сопровождать). Конструкция «V 得/不起» с соответствующим глаголом означает:

花不起 – нет времени, чтобы его тратить на что-то;

耗不起 – срок не позволяет, чтобы впустую тратить время;

浪费不起 – нельзя впустую тратить время;

闲不起 – срок не позволяет, чтобы бездельничать;

拖不起 – нельзя затягивать (процесс выполнения чего-то);

陪不起 – нет времени, чтобы занимать (сопровождать) кого-то.

3. Глаголы, означающие действия, для выполнения которых требуется определенная способность, умение со стороны субъекта или требуется наличие определенного социального статуса. Например: 担 (брать на себя, нести ответственность), 负 (нести ответственность), 消受 (выносить, выдерживать). Конструкция «V 得/不起» с соответствующим глаголом означает:

担不起 – (ответственность, задача) не по плечу;

负不起 – (ответственность, последствия) не по плечу;

消受不起 – не хватает статуса (возможности), чтобы принимать (славу, награды и т. д.).

4. Глаголы со значением переживания какой-то ситуации, выдерживанием какого-то испытания, для совершения которых требуется определенная психологическая

выдержка или физическая сила. Например: 经 (переживать, испытывать), 受 (терпеть), 背 (нести). Конструкция «V 得/不起» с соответствующим глаголом означает:

经不起 – не перенести (испытание, потрясение и т. д.);

受不起 – не выдержать (удар, ущерб и т.д.);

背不起 – не вынести (позор, обвинение и т.д.).

Очевидно, что значение конструкции «V 不起» опирается не на семантику глагола, а задается именно метафорической параллелью между ощущением «подъема» и ощущением выдерживания бремени. Как нам представляется, хорошей иллюстрацией образования данной параллели служат такие глаголы, как 背, 担 и 负. Прямое значение этих глаголов – «несение ноши определенным способом»:

背 – нести что-то на спине; 担 – нести что-то на коромысле;

负 – нести что-то на спине (более литературное выражение по сравнению с 背).

Способ несения, фиксированный этими глаголами, продиктован тем, что предмет для несения имеет определенный вес. Иными словами, в семантике этих глаголов заложено ощущение «тяжести», которая давит на человека. Среди вышеперечисленных глаголов только эти глаголы со значением «несение» могут использовать 起 как результативный элемент в прямом пространственном смысле для репрезентации физически осязаемого процесса. Глаголы репрезентируют способ фиксации ноши на теле человека, «движение вверх» – это движение человека с ношей на спине (на плечах), чтобы выпрямился и был готов к дальнейшему несению ноши. Анализируя данный перцептивный прототип, нетрудно установить, что в 起 «движение вверх» заложено ощущение подъема тяжести, соответ-

ственно для достижения данного результата требуется от человека определенная сила, чтобы справиться с тяжестью.

Далее мы можем проследить дальнейшее развитие метафорической трансформации данного перцептивного прототипа, которое находит свое отражение в грамматической конструкции «V 不起».

Три прототипных глагола 背, 担 и 负 в сочетании с 起, помимо репрезентации физического подъема ноши, способны репрезентировать метафорический «подъем» бремени. В категорию БРЕМЯ попадают и экономическое бремя, и ответственность (моральная, должностная, финансовая и пр.), и важная задача, а также психологическое бремя, например, обвинение, позор. Два глагола 负 и 担, соединяясь, образуют имя существительное, которое собственно и означает «бремя». Встречаются такие словосочетания, как 经济负担 (буквально: экономика + 负担 – экономическое бремя), 精神负担 (буквально: дух + 负担 – психологическое бремя). Отсюда мы можем сделать вывод, что в китайском языковом сознании существует метафорическая аналогия между восприятием того, что может оказывать на человека психологическое давление, и восприятием того, что обладает реальным весом и что надо нести на спине (плечах).

Следует отметить, что такая метафорическая аналогия отнюдь не чужда для русского языкового сознания. Во многих выражениях она также присутствует: *Осознание ответственности – это тяжелое бремя; Нести бремя ответственности; На плечи кого-то выпала нелегкая задача* и т. д.

В китайском языке данная метафорическая аналогия была реализована и на грамматическом уровне. В 起 «движение вверх» включено ощущение сил – сила субъекта, позволяющая ему подняться под тяжестью. Если тя-

жесть (бремя) метафорически отображает такие абстрактные понятия, как ответственность, финансовое давление, психологическое давление, то соответственно понятие «сила» метафорически расширяется, включает в себя финансовые возможности, выносливость, выдержку и т. д. Таким образом, в конструкции «V 不起» содержится оценка, что «тяжесть» превосходит возможности субъекта и потому становится ему «не подъемной».

Хорошо знакомое для русскоязычных студентов выражение 对不起 на самом деле не эквивалентно выражению просьбы прощения. Суть данного выражения, как нам представляется, заключается в том, что чувство вины (перед кем-то) настолько велико, что не в силах смотреть в лицо кому-то. Когда после 对不起 добавляется лицо, например, 对不起 + 你 (ты), это означает не «*прошу прощения*», а «*я виноват перед тобой*». Только в современном языке это выражение (без указания лица) стало общепринятым выражением вежливости.

Как было уже сказано, метафорическая аналогия между абстрактным понятием «бремя» и ощущением «тяжесть» не чужда и для русского языка. В ходе обучения значений конструкции «V 不起» не было отмечено со стороны студентов непонимание внутренней логики его метафорической основы. Это дает нам основание полагать, что метафора, как когнитивный механизм, выполняет в разных языках одну и ту же функцию – познавать неосознательное и абстрактное через опыт взаимодействия с реальным физическим миром. Цель обучения, в частности, заключается в познании конкретных метафорических аналогий, которые существуют в другой культуре и обеспечивают порождение различных переносных значений.

Литература

- 1) Арутюнова Н. Д. Два эскиза к «геометрии» Достоевского // Логический анализ языка. Язык пространств / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. М., 2000.
- 2) Зализняк А. А. Многозначность в языке и способы ее представления. М., 2006.
- 3) Кронгауз М. А. Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика. М., 1998.
- 4) Кубрякова Е. С. Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004.
- 5) Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем : пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004.
- 6) Цзинь Тао. Концептуальная система пространства (Фрагмент китайской языковой картины мира). Владивосток, 2007.
- 7) 刘月华 趋向补语通释 , 北京 , 1998. (Люй Юехуа. Толкование complements со значением направления). Пекин, 1998.

Olivier Bailblé,
Seoul National University, South Korea,
olivier.baible@hotmail.fr

**REFLEXIONS ON TEACHING
CHINESE CHARACTERS
FOR NON-NATIVE SPEAKERS:
TOWARDS NEW APPROACHES**

***Abstract:** The focus of this paper and the intention of the author first are to show the limitations, nowadays, of teaching Chinese Characters in Korean Studies. After 2000 years of historical influence, Chinese Language is losing its influence on the Korean Peninsula, replaced by, what some scholars called an “English Language Empire” born after the Second World War (In March 2012, in Bremen University (Germany), much linguistics has distinguished different kind of Languages Empire, insisting on the spread of the “English Language Empire”, promoted by the “Globalization”). Even if Chinese Lexicon is still producing new words in Korean, it seems to be that we are facing the end of a cycle. Secondly, this study will shortly remind the new methodology of teaching Chinese Characters, insisting on their graphic structure, which is key to efficient learning. We will particularly focus on a logical way of learning them, and we will also take into consideration the cognitive psychological process of human memory.*

1. CASE OF KOREAN

“Our dynasty, from our ancestors, has followed the great and complied with the standards of China. Now we are of

the same script and the same measure, it is detrimental to conformity to create a new orthography such as eonmun (Old name of the Korean Alphabet). It has been claimed that eonmun is based on old writing and is not new: however, though the form of eonmun characters imitate the ancient seal script, but the phonetics are against tradition and in truth are without antecedent. If the Chinese hear about this and present their objections, it shall be our shame in serving the great and admiring China.”

Choe Malli, Deputy Minister for education in the Hall of Worthies who spoke against the creation of the Korean Alphabet

1.1 All Hangul in South Korea:

Five hundred years after the creation of the Korean Alphabet, it seems obvious that in the entire peninsula, Chinese Characters have almost completely disappeared from the Korean Language. Since the 1980s, South Korea has little by little adopted a political linguistic where Chinese Characters have been literally abandoned. In 2013, the highest level of technology of the Republic of Korea does not let too much space to an old writing system such as Chinese Characters. Every year, new telephones, new applications on the Samsung Galaxy are rising to the surface while globalization is spreading on the South of the peninsula. The Korean Letters are now mixed with English Letters and even scientific books now show complex terms defined in English, instead of Chinese Characters (like it used to be).

We do not only see the disoperation of Chinese Characters but also the replacement of Korean words with English words. In 2009 (Song: 2009), 63% of the programs on the television in South Korea had foreign origin titles. In the field of information, words borrowed from abroad accounted for 12.2%. Words mixed with Korean and foreign languages accounted for

34.8%, accounting for 47% of all words borrowed from abroad. 77.4% of the names of hotels were of western origin, and 96.7% of the names of beauty salons were borrowed from foreign languages.

The “Chinese Language Empire”, with its 2000 years of historical influence over Asian Languages, is losing, may be in appearance, its influence to a new born “English Language Empire”. Korean Scholars, such as Lee Song-Jae (Seoul National University), believes that this phenomenon will influence Korean for a long time to come. Titles of TV news, used by the media or names of stores are not temporary, and will have a tremendous and lasting impact on Korean people.

- KBS 뉴스 네트워크 : “KBS News Network”
- KBS 뉴스 라인 : “KBS News Line”

The Hanja (Chinese Characters in Korean) are often used now as a form of shorthand in newspaper headlines, advertisements, and on signs, for example the banner at the funeral of a president. The situation in the DPRK is the same. Despite the teaching of 3000 Chinese Characters in middle and high school, North Korea has also decided to stop the use this “foreign writing”.

1.2 “Cultural Language” in North Korea:

In 1964, in North Korea, a movement named “Movement for the linguistics normalization” was launched with two major tasks: outlawing Chinese Characters and carrying forward local Korean through “language purification”. The policy was proposed by Kim Il-Sung in his speech entitled “Correctly Acknowledge the National Characteristics of Korean” on May 14th, 1966.

“To carry forward our language, we have to provide enough space for its development. Pyongyang is our capital, the cradle and base of our revolution. We have to guarantee

and ensure the national characteristics of our language, especially in Pyongyang, and take the language in Pyongyang as the standard. [...]The name of the language we use in Pyongyang has to be changed. We hope it to be “Cultural Language” and it indeed is much better than the previous name.”

In fact, this language policy was a single purpose: to allow the government to extend its authority over the citizens, to exploit better. As explained so clearly Wm.C Hannas, *“The introduction of the Cultural Language in North Korea was a priority, the language a weapon in the fight for the expansion of socialism”*.

Nowadays, learning Chinese Characters in North Korea represents a total of 200 hours from middle school to high school which equates to one hour per week. At the university, Chinese Characters are only taught in the department of Korean Studies or Korean Literature (Shin: 2005). Ironically, DPRK has continued to borrow some Chinese loan words used during the Mao Zedong Period. Such words originally created by the Japanese (19th) and then borrowed by the Chinese, were later collected by North Koreans to enrich their language and develop their own propaganda. For instance:

zhǔtǐ sīxiǎng 主體思想: “Juche Ideology” (*Juche: Ideology in North Korea that advocates personal worship*) *Juche Sasang* 주체사상

But still, newspapers and books are no longer using Chinese Characters. This situation can bring us some interrogations on the purpose of teaching Chinese Characters to NNS, if Korean people themselves do not use them anymore.

1.3 About the use of teaching Chinese Characters in Korean Studies:

We now understand that both North Korea and South Korea do not use Chinese Characters in their text books, news-

papers, etc. So the question here is to wonder why we should teach NNS Chinese Characters in Korean Studies. We should not forget also that the Chinese Characters used originally in Korea are written with the complex form, which is much more difficult to memorize compared with the simplified form in Communist China. Korean Language itself, with its difficult grammar and the quantity of vocabulary that the NNS has to memorize already brings a real challenge for the students.

Teaching Chinese Characters in Korean studies belongs actually to a long tradition issued from the Yangban who were part of the ruling class of dynastic Korea during the Joseon Dynasty. It started with Choe Malli and these elitist habitudes, practices in Korean Studies has continued until now (During the opening ceremony of the conference on “New Teaching Methodology” in Higher School of Economics in Moscow (April 2013), Professor Maslov has also insisted on the fact that we should be more efficient in learning Asian Languages). In 2013, we should focus on the study of the modern language instead of efficiency on the structure of the language. This idea where we would not be able to make progress in Korean Language because we do not know Chinese Characters is not very appropriate. Foreign students in the Language Education Center of South Korea are not currently taking classes of Chinese Characters. And if it happens to have “Hanja Classes”, they are not mandatory ones. Korean Language is using an alphabet, like Russian or French and we do not require learning Latin to people who are willing to study Spanish or Italian.

Since Ferdinand de Saussure with his *Course in General Linguistics* (1916), the basic principle of the arbitrariness of the sign (*l'arbitraire du signe*) shows that there is no natural reason why a particular sign should be attached to a particular concept. The link between the signified and the signifier is totally necessary and arbitrariness. Thus, not knowing Chinese Characters will not stop the learning of Korean Language. For some NNS,

it will even facilitate it. For instance, with the word “choice”: The concept, the semantic content, is written 선택 which is the “signified”. His acoustic image, his phonetic expression is “*sontaek*” which is his “signifier”. The processes of acquisition of the word would be similar to a NNS who is learning another language. Nevertheless, the knowledge of Chinese Characters is very useful too. Because of their rich semantics elements and also because of their morphologic structures. Korean Language has around 58, 50 % (Wang: 100) of Chinese loan words in his vocabulary (25, 90% of native words). But the ignorance of Chinese Characters cannot be an obstacle at the first place, unless if the NNS are ready to do in-depth research in Korean Studies. As we said in preamble, Chinese Language Empire seems to have lost its influence over Asian Languages, such as, Korean or even Japanese.

Despite the efforts of the Korean Language Institute, it seems to be that speaking words in English in South Korea became a sign of a social recognition. The Republic of Korea has thousands of Institutes where young Koreans can learn English with Native Speakers. Learning English is an obsession and Chinese Language influence and the learning of Chinese Characters faces an “Anti Chinese Culture” among young people, or in the better case, a (voluntary?) ignorance of Chinese Culture and Chinese Language.

Beyond all of those issues, other problems remain through the teaching of Chinese Characters itself. Until now, the “Communicative Approach” has been used in order to teach Chinese Characters. Nowadays, we should think about new methodologies especially the Basic Components of the Chinese Characters, insisting also on the importance of the cognitive process in such hard learning.

2. CASE OF CHINESE

2.1 Introduction:

Character learning is the key to reading and writing. In order to acquire these two skills, it is suggested that reading and writing of Chinese characters be separated. The structure of Chinese characters is special and difficult to write for Non-Native Speakers, while recognizing and reading of characters are relatively easier. By separating the learning of reading and writing Chinese characters, it helps students to accumulate vocabulary, develop reading skills earlier, strengthen the input of vocabulary and ideas and build up a solid foundation of language and thinking. Non-Native Speakers are advised to first learn basic Chinese characters that are frequently used with strong word building functions. For example, “口” and “言” are individual characters that can form different words. They are also radicals that can form different characters. Characters they formed are easy to recognize: words with “口” as the radical are usually related to movement of the mouth; while words with “言” as the radical are usually related to speaking. By selecting this kind of characters for learning, students can further enrich their vocabulary to enhance the effectiveness of learning.

Reading is an essential part of language learning, which is also an effective way to enhance one's academic language proficiency. NNS students need to read at any of the learning stages. Simple readings with less vocabulary and daily-life topics are more suitable for beginners. When students have acquired a certain amount of vocabulary, teachers may increase the reading amount gradually to expand their reading scope. The content of readings has to be educational at any stage. For example, reading materials for secondary students who start learning Chinese language should be selected according to students' vocabulary accumulation. The wording of the readings should be simple, while the content should conform to students' mental development. Classical poetry, idioms and famous quo-

tations of limited words and rich meaning are ideal for language learning. These offer students meaning and fun in reading, so that they can learn the language in pleasant and natural circumstances. Since reading is a kind of effective learning input, materials adopted should be healthy, consistent with students' mental development and should meet the multicultural needs of NNS students. Unfortunately, a lot of methods used to teach Chinese Characters are most of time “illogical” and are against all the rules of cognitive approaches. Once again, this short study does not have the ambition to revolution the way of teaching, but to give new approaches in terms of Pedagogy.

2.2 About the Basics Components of Chinese Characters:

From the 1980s, as technology grew, the research undertaken on the structure of the Chinese Characters highlighted the fundamental role of graphical components, intermediate unit between the stroke and the Character and also about their limited number. In 1997, an official list was generated by a group of researchers brought under the auspices of the National Working Committee on language and writing, which identified lived 560 “basic components” (*jichubujian* 基础部件) entering the graphic composition of more than 20,000 different Characters (国家语言文字工作委员会 *guójiā yǔyán wénzì gōngzuò wěiyuánhui*). In the introduction of that list, the authors engaged several definitions to identify four types of components, divided into two categories:

① **First Category : Graphic Structure** There is firstly the 560 “basic components”, also called “Last Degree Component” (*mojibujian* 末基部件), consisting of a small number of strokes and cannot be decomposed more, for instance: 丿 丨 丨. They differ from “components-

compounds”(hechengbujian 合成部件) formed of at least two “basic components” : 相 (木+目)

② Second Category : Degree of Autonomy

The second category concerns the degree of autonomy. There are “independent components” (*chengzi bujian* 成字部件), which are also Chinese Character, for instance : 田 力 相 .These “independent components” are opposed to “No-Independent Component” (*feichengzi bujian* 非成字部件), which can be used only as: 彳 讠 亻 .

The PhD written by Bernard Allanic in 2003 (The situation did not change since then. The “Communicative Approach” is still a reference in teaching Chinese Characters) explained clearly and more in details the absence of a logical order to teach the Chinese Characters. For students from countries which have never been in the sphere of cultural influence of Chinese Character, the beginning of learning Chinese Characters is the most difficult and the most important moment. According to Cui Yong Hua (one of the member of this Committee), “*Mastering the rules of graphic composition of characters, which could not only accelerate their progress, but also give them a solid foundation for the rest of their studies by providing a good way to memorize these characters.*”

2.3 About the importance of the cognitive psychology approach:

Unfortunately, since the 1950s, Teaching Chinese as second language is still currently dominated by a majority of methods claiming the “communicative approach”. The introduction of these Chinese Characters is completely illogical in terms of their graphic structure. Zhang Jingxian (1999), after analyzing how were presented the Chinese Characters in eight major textbooks Chinese second language in use in China in the early 1990s, had come to the conclusion that “*the order of*

acquisition of the characters were completely delivered at random”.

Reading is an essential part of language learning, which is also an effective way to enhance one's academic language proficiency. NNS students need to read at any of the learning stages. Simple readings with less vocabulary and daily-life topics are more suitable for beginners. When students have acquired a certain amount of vocabulary, teachers may increase the reading amount gradually to expand their reading scope. The content of readings has to be educational at any stage. For example, reading materials for secondary students who start learning Chinese language should be selected according to students' vocabulary accumulation. The wording of the readings should be simple, while the content should conform to students' mental development.

Classical poetry, idioms and famous quotations of limited words and rich meaning are ideal for language learning. These offer students meaning and fun in reading, so that they can learn the language in pleasant and natural circumstances. Since reading is a kind of effective learning input, materials adopted should be healthy, consistent with students' mental development and should meet the multicultural needs of NNS students.

Works in cognitive psychology have also highlighted the simultaneous existence of two memories: the short-term memory and long term memory. The first acts of working memory by allowing the flow of a small number of information units (7 Strokes) between what the eye can record and long-term memory in order its identification or stored in long term memory. Without going into further details, we find that education dispersed Characters methods violate. As most of them are based on the program of the vocabulary of HSK, they introduce very quickly Characters consisting of more than 10 strokes that students must learn not only to read but also to write.

The introduction of Characters with complex structure are against the natural process of storing information in long-term memory, which uses what is already there to save the new information. Writing and recognizing Chinese Characters is a barrier for NNS students in Chinese language learning. NNS learners in general lack the concept of strokes and components. Since they do not know the structure and grapheme of Chinese Characters, very likely they see characters as pictures.

To learn how to write Chinese Characters, students should first understand the structures such as stroke or stroke order. It is important for students to grasp the concept of component grouping. With the basic skills obtained, students may use the ideographic function of Chinese Characters to integrate character recognizing, writing and memorizing.

Writing is the foundation of Chinese language learning, but it is not the only objective. Neither should it be made an obstruction to Chinese language learning. While learning to write Chinese Characters, NNS students should at the same time continue their learning in listening, speaking, reading and culture etc. The accumulation, consolidation and exploration in language learning as well as Chinese Character writing are complementary, which makes the learning content rich and diversified.

Finally, we are able to identify that Chinese Characters have been used in Korean Language for almost 2000 years. Although the use of these characters have nearly disappeared, they are still very helpful to understand the structure of Korean words. Chinese Characters and Chinese loan words continue to produce new words every year in modern Korean. We cannot identify these phenomena because precisely those words have been hidden by the Korean Alphabet. Teaching Chinese Characters in Korean could be very efficient if NNS wants to research in Korean Studies. It could also be efficient if we respect some basic rules in terms of Education. We should focus

more on their graphic structure, their “graphic components”, respecting a special order of teaching, and using a logical way to teach them. For the case of Chinese Language, of course, the question of teaching or not teaching the Characters is not the issue.

We have to take in consideration the work of some scholars who show new and more modern pedagogy to teach Chinese Characters. Nowadays, the “communicative approach” is still used in many manuals to learn Chinese. The HSK examinations also give more the priority of useful words rather than insisting on the structure of the Chinese Characters.

References

- 1) Arnold, J. (ed.) (1999) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- 2) Hung Sa-Man. 2004. *Bukhanmwunhwa.e ehwe yenku cosen mwunhwa.e sacen bunsek* (‘Research on the Cultural Language – Analysis of North Korean dictionary’), Seoul : Pyonghwa mucey yonkuso Editions.
- 3) Li, Tuk-Chun. 1992. *hancoenemunca kwankeyesa* (‘Histoire des relations linguistiques de l’écriture chinoise’), Yanji, Yanbian University Editions.
- 4) Li, Ki-Mun. 2009. *kukesa* (‘History of Korean Language’). Seoul: Know Press.
- 5) Nam, Pung-Hyen. 1985. *kukeso uy chayonge* (‘Loan words in Korean’). Seoul: Kuke Saynghwal Ed.
- 6) Tomlinson, B. (ed) (1998) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- 7) Tomlinson, B. (ed) (2003) *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum Press.

8) Tomlinson, B. (2008) Language acquisition and language learning materials. In B.

吕兆格 Lv Zhaoge,
郑州大学 国际教育学院,
School of International Education,
Zhengzhou University, China
zhaoge@zzu.edu.cn

移动学习时代俄罗斯汉语教学方法新探
**THE M-LEARNING ERA: RESEARCH ON NEW
METHODS OF TEACHING CHINESE IN RUSSIA**

摘要：目前，手机、IPDA、笔记本电脑等成为人们随身携带的移动工具，这为在非汉语环境下大面积地开展多种形式的汉语教学提供了条件和契机。本文提出的复合教学方法，既解决了俄罗斯汉语教师紧缺的问题，也充分利用了俄罗斯学生学习汉语的特点，又满足了学习者在时间和空间上的自由选择。

关键词：移动学习；俄罗斯汉语教学；复合教学方法

随着世界汉语热的升温，各个国家不仅对汉语教师的需求量越来越大，而且现有的汉语教学手段、模式和方法，也远远不能满足目前汉语教学发展的需要。在海外汉语教师极为短缺的情况下，亟需开展多种汉语教学资源 and 教学形式，以满足实际的教学需要。在此时代背景下，移动学习以其移动性、便捷性、泛在性等特色，成为海内外汉语教学领域理论与应用研究的新趋势。

移动信息技术的变化和文化理念的变革对人们的日常生活产生了深远的影响，这种影响不可避免地波及到人们的学习方式和行为习惯。随着无线网络技术的发展，人类的学习方式经历了从传统学习到远程学习（DLearning），又从远程学习到数字化学习（E-Learning）的阶段。而现在移动学习（MLearning）正处于快速发展时期，它已作为一种新的学习方式被人们所关注。

一、关于移动学习

移动学习起源于上世纪 90

年代，当时在美国加州大学伯克利分校的一个以移动教育为主题的研究项目中提出了“移动学习”（M-Learning）这一概念。随着信息技术的不断飞跃，移动学习也在各个国家得以迅速发展。

1. 移动学习的概念

关于移动学习的概念众说纷纭，不同专家学者有着不同的看法和理解。

Alexzander Dye 等人在他们的题为《 Mobile Education—a glance at the future》的文章中对 M-Learning（移动学习）给出了一个较为具体的定义：移动学习是一种在移动计算设备帮助下的能够在任何时间、任何地点发生的学习。并且，移动学习所使用的移动计算设备必须能够有效地呈现学习内容并且提供教师与学习者之间的双向交流。

中国高等学校教育技术协会委员会的定义是：移动学习是指依托目前比较成熟的无线移动网络、国际互联网，以及多媒体技术，学生和教师通过利用目前较为普遍使用的无线设备（如手机、PDA、笔记本电脑等）来更为方便

灵活地实现交互式教学活动，以及教育、科技方面的信息交流。

关于移动学习的概念，现在也没有一个统一的标准。综合来看，我们认为：移动学习是一种依托于现代移动通信技术，学习者通过智能移动终端随时随地进行个性化协作学习的新型学习方式。本文就采用这种移动学习概念。

移动学习在数字化学习的基础上，通过有效结合移动计算技术带给学习者随时、随地、随身学习的全新感受，学生可以根据各自的需要在多样的空间、以多样的方式进行学习。因此，移动学习被认为是一种未来的学习模式，或者说是未来学习不可缺少的一种学习模式。

2. 移动学习的不同形式：

1) 基于手机短信息的移动学习

基于手机短信息的移动学习是最简单、最快捷的移动学习方式。通过手机短信息，可在学习者之间实现有限字符的通信，也可实现学习者与互联网服务器之间的有限字符传送，利用这一特点可实现教学信息或零碎的知识点传递。

目前在教育领域，利用手机短信息功能进行移动学习已经很成熟。如中国国内的电信家校通平台，教师和学生通过这个平台进行双向交流。教师将学生的考试成绩、考勤等学习状况以及教学动态、教学任务及时通过短信息发送给学生。学生遇到学习疑问可通过短信息及时向教师咨询，从而促进学生的学习。家校通平台是手机短信息在移动学习中的典型应用，它突破了时空的限制，对于传统的教学有很好的辅助作用。这种方式也可以用于汉语移动学习方面，如许善英的《手机短信及其在留学生汉语学习中的应用研究》（华东师范大学，2012年硕士论文）。

(2) 基于 WAP 网站的移动学习

访问 WAP 网站，进行网页浏览、电话通讯实时交互等。Web 的功能在于教学活动将突破时间和空间的限制，尤其是学习者可以通过视频功能“面对面”的与其他用户交流，一方面可以调动学习者积极性，增进学习者之间协作学习的发生，另一方面可以极大地改善教学活动的效果，得到学习效果的及时反馈。较典型的是芬兰赫尔辛基大学进行的 UniWap 移动学习项目的开发。适用于移动学习的 WAP 网站，是当前移动学习研究的一个趋势。

(3) 基于社会性软件的移动学习

具备零技术障碍优势的社会性软件为移动学习提供了良好的学习交流平台。一方面，它扩展了学习者的学习空间，带来更多的学习资源和学习渠道；另一方面，它突破了时空限制，让学习过程与自由更好地交互融合，实现各种动态的非正式知识的获取和广泛自由的信息的沟通。

社会性软件与移动设备的结合，是理想的移动学习方式。QQ 是社会性软件中的典型代表，对系统配置要求不高，具备良好的交互及共享等功能。在手机和 PC 机上已广泛使用。在教育领域，利用社会性软件辅助教学的案例也为数不少，如熊才平教授提出的“利用社会性软件促进教师资源城乡一体化均衡发展研究”，又如欧洲的 M-Learning 项目中的 MediaBoard 系统，诺丁汉大学的 MyArtSpace 平台，等等。我们由此也可以看到，移动通信技术与社会性软件的结合也是移动学习将来的一个发展方向。

(4) 基于电子邮件的移动学习

这种通过电子邮件提供信息交换的通信方式可以传送如文本、图片、音视频等多媒体信息，是 Internet 应用最广的服务。通过这种无纸化信息沟通方式，用户之

间可以进行一些非实时但是很快捷方便的交流活动，包括疑难问题的解答、相关教学活动的安排等。

（5）电子书模式

移动技术的发展已使得很多移动设备具备了随时可以接入无线网络，进行下载低费用甚至免费的电子书的功能。移动教学资源的这种应用模式有更新周期快、下载存储一体化、费用低廉等优势，如亚马逊公司出品的 Kindle 电子书阅读器就是这方面的范例，学习者可以用 Kindle 随时接入亚马逊公司专门为其开发的 3G 网络和 WiFi 网络，从其提供的电子书超市中下载书籍，而只需要付很少的费用。在未来的移动学习发展中，这种资源应用方式可能有更广阔的应用空间。

总之，移动学习实现的技术基础是移动计算技术和互联网技术，实现的工具是小型化的移动计算设备，其学习环境是移动的。平台的智能化个性既克服了传统教材和纸质文本的局限，又不受时间、空间限制，丰富全面、便捷灵活，可以满足人们对随时、随地、随意学习的需求。

3. 移动学习的特点

学习者把移动设备作为学习工具来进行汉语学习，是一种人性化的学习方式，它满足了信息化时代知识更新快、学习随时随地进行的需求。现在的电子设备一般性能良好，运算速度快，能够承担复杂的运算任务，可供学习者运行辞典、音频、视频等多媒体软件进行移动学习。

人类在信息时代的学习需求不同于以往任何时代，从学习时间、学习地点来看，人类更趋向于在一生中任何有学习需求的时间段进行学习，而不是坚持以往的一次性学校教育；从学习方式、学习内容来看，现代社会的人们面对更加激烈的社会竞争时，灵活的、个性化的学习方式

和适合自身的定制式的学习内容都成为学习者的选择目标。与传统学习相比，移动学习有其不可比拟的优势：

（1）访问的便捷性

由于不受时间和地点的限制，学习者在任何时间、任何地点都可以通过电子设备访问学习资源。因而，移动学习突破了传统网络学习时空的限制，在访问学习资源时十分的便捷。

（2）内容的片段化

从学习者的学习内容来讲，学习者是在一定的“零碎”时间中进行的“片段化”学习。移动中的学习者要么是因为工作繁忙，没有充裕的学习时间；要么是为了利用零碎的时间，比如在地铁、火车或者公交上；要么是因为面对的是生活或工作中急需解决的问题，需要寻求及时的帮助。因此，学习内容是片段化的。

（3）学习的个性化和主动性

学习者学习目标的差异注定了基于电子设备的移动学习具有个性化的特征。在移动学习中，学习者不再是接受统一的知识，而是可以依靠设备和网络，选择自己需要的资源，从而实现个性化学习。因此，移动学习不仅可以使学习者自由选择学习时间、学习地点，更重要的是学习者可以根据自身需要和兴趣选择学习内容，并自定步调，自主决定学习进度。

在移动学习中，学习者是最大的主体，他们掌握着学习的主动权，从资料的选择到学习时间和地点的安排，都由学习者自己决定，从而在最大程度上发挥了学习者的积极主动性。

（4）交流的及时性

移动学习可以充分发挥移动通讯的固有优势，达到及时交流的目的。随着 Skype、Facebook、MSN、ICQ、QQ

、博客、播客、微博、微信等的出现，学习者可以随时发布自己的见闻和想法，及时与他人分享交流。

建构主义学习理论注重对于知识和意义的主动建构，提倡教师与学习者之间的多种途径的交流互动以促进知识的协商，这些观点在本质上与移动学习的诉求点是一致的，也跟现代教育关注培养具有独立思考和开拓创新能力的人的发展目标相一致。因此，建构主义学习理论，为移动学习的发展提供了理论基础。

任何事物都具有两面性，移动学习也不例外，除了以上几个优点外，也存在不足之处：首先是学习效率无法保证。移动状态下的学习和固定状态下的学习还是有很大差别的：在移动的环境中，人的注意力处于不停被打断的状态，学习者的注意力容易分散。学习者是在抽出自己的零碎时间进行的片段化学习，其注意力也许不可能完全集中到学习内容上，学习者在工作或娱乐之余进行的这种学习，虽然符合心理学中无意识记的学习条件，但是学习效率不可避免的会受到一定的影响。其次，我们也应看到，学习的泛在性、随意性，以及学习效果的无法监控等都是移动学习的不足之处。

二、俄罗斯汉语教学现状及学生学习特点

（一）俄罗斯汉语教学现状

近年来，俄罗斯汉语教学呈现出新的发展趋势，各大学开设汉语课程的专业逐年扩大，汉语教学的本土化需求也在不断转变。然而，根据山东师范大学白云（2012）的调查研究显示，在俄罗斯虽然学习汉语的学生数量较多，但是中文老师的数量却相对较少。在课堂上，俄罗斯本土汉语教师一般使用母语讲课，因此大部分学生的听力和口语能力都得不到有效提高。另外，由于外语学习需求发生了变化，许多学生因工作、旅游或出国学习等原因而产生

生了学习汉语的现实需要，那么在这种情况下，再用传统的语言教学方法或者再学习翻译长篇大论晦涩难懂的课文已经不是现实需要了。

目前，仍有部分本土教师还在使用过去比较熟悉的教材，尽管对教材的滞后内容，对教材涉及的层面提出了质疑，但是却对汉语的教学资源知之甚少；尽管感叹教学时间和教学实践活动已不能满足学生们对汉语学习的要求，却找不出更好的解决办法。有些年龄稍微大一些的教师，还满足于传统的语言教学方法，以翻译法为主。学生对课本中的语言背景和文化知识大多较为陌生，但是由于课时有限，教师在课堂上也不能一一展开讲解。所以，俄罗斯的汉语教学现状是：（1）学生越来越多，汉语师资不足。（2）语法基础扎实，听说能力不足。（3）学习需求变化，针对性的教材和教法不足。

那么，作为汉语教师，在目前现有的条件下，我们怎么样为俄罗斯的学生提供更多的学习资源和一个相对较纯的汉语环境呢？现在，移动学习的出现可以解决这些问题。

（二）俄罗斯学生学习汉语的特点

俄罗斯学习汉语的学生作为一个特殊的群体，有与其他国家学生不同的学习特点。只有了解他们的学习特点和规律，才能使教学做到有的放矢，从而提高教学效果。

1. 母语背景带来的负效应

俄语属于印欧语系斯拉夫语族，是典型的屈折语；而汉语属于汉藏语系，是典型的词根语，词没有构形词缀没有形态变化，词和词的语法关系靠词序和虚词来表示，无论在语音、词汇、语法，还是文字上二者之间都存在较大的差异。因此，俄罗斯学生习得母语的经验在汉语学习中难寻用武之地。尤其是汉字，被列为汉语学习困难之首位，面对用横、竖、撇、捺等笔画拼合起来的汉字，他们

会觉得像天书一般。由于两种语言差异显著，俄罗斯学生过去具有的语言知识、语言获得知识和文化背景在学习汉语时很难发挥积极的作用，这是母语背景带来的一种负效应。

2. 传统的语言教学方法对其学习特点的影响

俄罗斯的外语教学多重视语言基础，在词汇、语法和翻译方面多加强调，重翻译，重书面语，读写为重，听说放后。但是这种做法也存在一定的问题，就是听说能力跟不上。语言是沟通的重要桥梁，要是不能沟通的话，学习语言就失去了意义。有些学生只顾背单词，抠语法，把学习的重点本末倒置了。

根据邹丽辉（2012）的调查，在这种语言教学方法的影响下俄罗斯学生所形成的学习习惯是：（1）课前预习能力较强。俄罗斯学生学习自主性比较强，他们会按照老师提前规定的教学内容自觉地做到提前预习。（2）课堂喜欢记笔记。俄罗斯学生喜欢记课堂笔记，笔记的内容比较全面，有时会用母语或汉语拼音穿插在笔记的内容里。（3）课后复习能力较差。他们相对比较懒散，课后复习能力较差，并且不喜欢完成作业。

3. 民族性格对其学习特点的影响。

世界上有无数个民族，每个民族都有自己独特的性格，民族性格支配并体现于民族成员的言语行为之中。汉语学习与其他学科的学习不同，它不是知识的掌握，而是一种技能的训练、习得。它的进步之快慢，与学习者的性格、心理有密切关系，民族性格、民族心理对学生的学习表现和学习效果具有重要影响。（王顺洪，2008）

俄罗斯学生具有不同于其他国家学生的特殊文化背景，从

而在生活习惯、学习风格、认知特点等方面也具有独特的表现。

在俄罗斯，凡坐过公共交通工具的人，普遍都有一个感触：不论在地铁里，还是在公共汽车或电车上，都有很多人在看书看报纸看移动设备，这似乎成了俄罗斯民族独特的风景线。这也恰好说明俄罗斯是一个热爱学习、善于利用零碎时间的民族。

另外，民族性格中积极的一面是：（1）学生热情、大方、豪爽，这使得他们课上课下的气氛都十分活跃，有利于创造一个良好的课堂氛围。（2）俄罗斯人性格外向、自信、胆大，因此在课堂上他们反应快速、积极发言，抢着回答、不怕犯错误。由于活泼开朗、爱说爱跳，很善于交际，所以他们接受新事物的能力强，对新的知识点很快就能理解。民族性格中消极的一面是：（1）自由散漫，对自己比较放任。他们总觉得课多，练习多，作业多，老师要求严格等。（2）学习不勤奋，不严格要求自己。课后不复习，满足于课堂。（3）骄傲自满、自以为是，进步慢。学生学习汉语往往缺乏持久性和深入性，他们多数以听懂、会说、能够交流为最终目标。

如何利用目前的这种优势或特点，采用生动活泼的教学方式教学，让学生在学习汉语的过程中始终充满乐趣，并不断提高其汉语水平，这是值得我们深思的一个问题。

三、用新的学习资源促进汉语教学发展

移动学习资源可以认为是一切用于移动平台上，帮助学习者有效学习的信息和支持服务的各种资源，即：学习者在汉语学习过程中，所能运用到的，能够对学习起到支持和促进作用的所有信息资源和工具。厦门大学的王敏（2007）根据网络汉语学习资源的使用情况以及在汉语学

习中所发挥的作用，把汉语学习资源分为五类：课程类、辅助资料类、工具类、互动类、综合门户类。

移动学习资源是移动学习的重要基础，没有坚实的移动学习资源支撑，任何移动学习都是空洞的，而良好的学习资源是有效学习的必要条件。目前，这样的汉语学习资源在不断涌现，可以以此促进汉语教学的发展。如：在探索将移动计算技术引入汉语教学领域的可行性与必要性的基础上，“长城汉语”实现了一个基于智能手机的汉语移动学习原型系统。2012年9月，长城汉语又推出了IPAD版本，其研究成果可以为未来汉语移动学习的研究提供一定的理论参考和技术支撑。厦门大学研制出的“移动孔子学院学习平台”，是集视频、电话于一体的在线学习平台，移动的汉语资源下载平台，是集动漫、游戏、网游功能于一体的学习、娱乐综合平台，可在线互动交流的移动教学平台，也是可以移动的教务管理平台和教学管理统计平台，又是移动的资料室、图书馆、课堂授课软件和辅助教材的数据库。又如德国推出的“Chinese Plus”等网络国际汉语学习平台，一些学汉字的软件（汉易软件）、论坛、博客、学习网（如汉语学习网、网上北语）或者官方网站（孔子学院总部网站）等，都有大量的免费学习资料，很适合自学。

四、俄罗斯汉语教学方法新探

陆俭明2008年在《汉语教学的新变化、新问题、新任务、新意识》中提出：“汉语教学最直接的目的是，设法让外国学生在最短的时间里最快、最好地学习掌握汉语。”

随着社会的发展和技术的进步，移动学习是一种必然趋势，但我们同时也要看到：移动学习目前还不能取代传统的课堂教学，只能作为学习者学习的一种有效的辅助形式。

因此，根据俄罗斯学生的学习特点和俄罗斯汉语教学的实际情况，结合移动学习的发展，我们提出一种复合教学模式，即以课堂学习为主，辅以非正式的资源学习和准正式的主题学习。它是基于资源的学习（从网络资源中获得信息、与人交流等）和基于课堂的学习的两者结合。

1· 正式的课程课堂学习

正式的课堂学习，是指基于学习资源和教师的正式学习，有教师、教材、教室。专业教育机构（教师）要进行课程设置、编制教学大纲、安排教学活动、进行学习测评等；学习者则要选择学习的课程、明确学习目标、参加学习活动和测评并达到测评成绩。

教师将为学生提供丰富多彩的教学学习资源，并努力寻找出学习者感兴趣的知识点，巧妙设计能吸引学生的学习兴趣 and 求知欲望的问题。教师除了提供给全班统一的作业和讲义外，还要向每位学生提供个人学习计划，老师针对每个学生的水平、兴趣、时间安排和性格等作出一个全面的评估，然后根据学生的个人资料为学生设计一个属于个人的学习计划，并全程关注学生的进度。教学中要强调个性化教学，注重发展听说能力。

语言是活的。看汉语电影短片，听汉语的音乐，使学生全面接触汉语，尽可能浸泡在汉语环境中。研究表明，当人们处于快乐的心境下，记忆力更突出、自信心更充分。把汉语学习同兴趣爱好、实际需要结合起来，可以把汉语学习融入紧张生活中，做到真正的快乐学习，轻松记忆。

2· 准正式的主题学习

主题学习的广义概念是指就社会生活或现象的某一方面内容的学习，如某种职业需要的知识、技能的学习，商务汉语、旅游汉语、医学汉语、文秘汉语、经贸汉语等。如在讲关于中国地理的课文时，可以让每个学习者抽签选择一个中国城市。然后让他们在课前利用网络资源找出一些所选城市的有趣的名胜古迹等，制定好旅游计划和路线，或者给出旅游提示。下次上课时再请学生作为一个向导或导游给其他学习者介绍关于这个城市的基本情况情况。

之所以称之为准正式，原因是对于这类主题学习，一般是教师依据学习主题的共性需求，设计主题项目，创设学习环境，编制学习资源，设计学习过程，并在学习过程中提供辅导，是基于学习资源和教师的、介于正式学习和非正式学习之间的一种学习模式。学习者则要依据自己的需要，选择适合的项目。但是，对学习者的学习评价没有严格的、强制性的规范或者规定性。因而，称之为“准正式”的学习。

3· 非正式的资源学习

非正式的资源学习，是指完全基于数字化学习资源的非正式学习。一般的学习过程是：学习者依据自我学习需求，查找合适的学习资源，利用学习资源进行学习。可利用的资源可以是一段文本、一张图片、一段视频、一个课件，也可能是一门完整的课程资源。学习的目标、行为、过程、效果均由自己决定，不受任何外部因素的制约。

我们提出的这种复合教学方法，既解决了俄罗斯汉语教师紧缺的问题，又满足了学习者在时间和空间上的自由选择，也充分利用了俄罗斯学生学习的特点。这种方法不仅将教学内容化繁为简，化难为易，还将语言的功能性

作为教学的主导，在移动学习资源的配合下，将极大地拓展学生的认知范围，提高学生对中国文化的兴趣，有助于学生听、说、读、写综合能力的全面提高。而且在使用上也是低门槛要求，设备要求极其简单，学生只需要有一个能上网的设备就可以了。

移动学习作为一种新的学习形式，与传统的课堂教学、远程教学相辅相成，学生能随时随地进行汉语学习，对汉语有更多的了解，这样能使更多的汉语学习者受益。这种方法一方面能降低学习汉语的成本，另一方面也可以极大的扩大汉语学习的对象。

参考文献

- 1) 邹丽辉《俄罗斯远东地区学生学习汉语的调查报告》，黑龙江大学，2012年硕士论文。
- 2) 熊玉珍《网络环境中海外华文教学过程和模式研究》，《开放教育研究》2007年第6期。
- 3) 许善英《手机短信及其在留学生汉语学习中的应用研究》，华东师范大学，2012年硕士论文。
- 4) 王敏《网络汉语学习资源的调查研究》，厦门大学，2007年硕士论文。
- 5) 白云《俄罗斯大学生汉语学习动机研究》，山东师范大学，2012年硕士论文。
- 6) 周强，《智能手机在移动学习中的应用研究》，《软件导刊·教育技术》2011年第7期（下半月）。

谢白羽 周梅 Xie Baiyu Zhou Mei,
上海大学国际交流学院
Shanghai University, China
byxie2@163.com

关于汉语教材语音部分的编写问题²
THE DESIGN OF PHONETIC SECTION
IN TCSL TEXTBOOK

提要：本文通过对教材和汉语学习者的考察，探讨了以下问题：一、汉语教材中语音知识的地位问题。我们认为在教材中，必须涉及汉语拼音及其相关语音知识和拼写规则。二、汉语教材中语音部分的编写问题。我们总结了三类编写体例，并提出教材的编写应注意声韵母的排列、语音知识项目的选取、声调的调类特征及学习顺序以及如何对语音知识进行有效地说明。三、汉语教材中语音练习的编写问题。我们认为语音练习部分，应包括语音意识强化型练习、语音知识巩固型练习以及学习策略促进型练习。

引言

在汉语国际推广的大背景下，全球学习汉语的人数不断增加。语音是语言的物质外壳，要学好汉语，首先要打好语音基础，语音基础打好了，不但对汉语综合能力的

² 本研究受上海市语委“十二五”项目资助，此为前期成果，主要研究比较初级阶段的汉语综合教材。

发展起到促进作用，也能使汉语更好地发挥其交际功能。教学中，教材至关重要，“教材决定教学的基本内容，体现教学的基本原则和方法”（盛炎，1990：163）。在语音学习的过程中，教材同样是一个重要因素，教材的编写是否科学，对学习者的学习效果有很大的影响。本文就将围绕此问题，结合对教材和学习者的考察³，探讨一下当前汉语教材语音部分的编写问题。

一、汉语教材中语音知识的地位问题

“学习外国语的内容分成发音、语法跟词汇三个重要的部分，学习的次序当然也应该照这二样按步进行。发音的部分最难，也最要紧……”（赵元任，1980：156）但是近些年来，中国国内的汉语教学对语音教学的重视度远不及汉字、词汇和语法。我们认为语音是语言的基本形式，是学习语言的基础。其他语言要素学习得再好，语音不过关，也难以实现交际目的。成年人学习语言的能力与儿童习得母语的能力相比，最大的不同就在于成年人有更强的归纳演绎能力，成年人的语言能力是在领会知识的基础上，通过练习获得的。因此，面向初学者的汉语教材不应该缺少语音知识的介绍，相反地，应该结合教学实践逐步完善和加强语音知识的介绍。

学习汉语语音知识离不开汉语拼音。自中国制定和推行《汉语拼音方案》（1958年）以来，《汉语拼音方案》不仅在为汉字注音，帮助教学汉字、统一读音和推广普通话方面做出了巨大的贡献，在中文信息处理、对外汉语教学以及其他不便使用汉字的领域也发挥了重要作用，现

³ 本调查主要面向初级班学时已达到半年的学生。试卷主要分为两个部分，一是对有关语言学习背景和语音习得情况的考察，发放试卷 29 份，回收有效试卷 23 份，一是对语音学习策略的考察，发放试卷 29 份，回收有效试卷 26 份。

已成为国际化的拼写和注音工具。据王晓钧(2004)介绍,在美国,使用汉语拼音系统的学校约为92%。在我们的调查中,认为汉语拼音对学习汉语发音“没有帮助”仅1人,占4%,而认为“有点儿帮助”和“有很大帮助”的人数持平,各占48%,可见,汉语拼音对认读汉字,学习汉语还是有很大的实用价值的,只是还未能完全满足学习者的需要,也会给学习者带来一些学习上的障碍。这主要是因为拼音字母代表语音,但不等于语音,具体表现在以下方面:

1. 汉语拼音字母的使用。汉语拼音中有时同一个字母表示不同的语音。如用“a”来表示[a](ban)、[ɛ](bian)、[a](bang)和[A](ba) ,又如用“i”来表示[i](bi)、[ʅ](zhi、chi、shi)和[ɿ](zi、ci、si)而不同的字母也可以表示同一个语音,如“a”和“e”都可以表示[ɛ](ian*lie*)。如果学习者不了解或不熟悉掌握这些规律,很容易出现语音上的偏误和对语音学习的畏难情绪。

2. 汉语拼音中零声母音节的书写和处理。《汉语拼音方案》规定拼写音节时,要在以“i”和“u”开头的零声母音节前加上了“y”。因为汉语里“y”和“u”之间不能拼合,所以在这样的音节中“ü”上的两点也省略了,如“yu”,于是,学习者就可能将该音节误读成“yi”和“wu”两个音节。

3. j、q、x 后面ü上两点的省略问题。《汉语拼音方案》规定j、q、x 后面ü上两点省略。中国小学生学习时有“j、q、x,小淘气,见到鱼眼就挖去”的儿歌来强化记忆,但在教留学生的時候,儿歌的理解本身就超出了语音学习阶段留学生汉语水平,对留学生并不适合。因此,这个两点省略的问题常常给留学生带来困惑和不解,导致误读的发生。

综上所述，在一定程度上，我们可以说，初级阶段学习汉语语音知识就是学习汉语拼音知识。在教材中，我们必须涉及汉语拼音及其相关语音知识和拼写规则，而且要注意遵循第二语言习得的规律，从留学生的视角出发，充分考虑留学生学习的难点，重点突出地进行阐释和讲解。需要明确的是，我们的目的并不是要学习者死记这些语言知识，而且要增强他们的语音意识。学习策略研究表明，语言学习水平高的学习者具有善于自我监控、注重形式并对语言有高度的敏感的特征。因此在教材中适当介绍语音知识，是非常必要的，而且将有效地帮助学习者形成一个基本的“语音格局”（赵金铭，2009：105），有助于他们语音能力的发展。

二、汉语教材中语音部分的编写问题

“对语音教学的认识不一致，不仅表现在课堂教学上，也反映在不同的对外汉语教材中，而教材往往比较集中地反映了编者的教学指导思想。”（程棠，1996：4）目前，汉语教材语音部分的编写体例，主要有以下三种类型：

（1）概论型。概论型的教材只在教材的前言或绪论阶段集中介绍汉语的语音系统知识。这在“字本位”的教材中表现得最为突出，如白乐桑（法）和张朋朋（中）合著的《汉字语言文化启蒙》（华语教学出版社，1997）。另外很多在美国出版的汉语教材也是这样，如在美国大学使用排名第一名的《中文听说读写》（CHENG & TSUI COMPANY，2009）。与前者不同的是，该书的介绍较为详细，包括了介绍了音节、韵母、声母并配有发音位置、发音方法的说明、拼合规律，声调、变调、轻声、拼写规则等

各个方面。此外，第一课到第三课课后还附有简单的音节认读练习。⁴

(2) 独立型。中国国内早期编写的汉语教材大多采用这种形式。传统的做法是在入门阶段单独安排语音教学阶段，集中进行语音训练。如《汉语教科书(上册)》(时代出版社, 1960)、《基础汉语(上册)》(商务印书馆, 1971)等。而目前也有采用这种模式的教材, 如《当代中文1(课本)》(华语教学出版社, 2003), 设立预备课程, 专门进行语音的教学。第一课是语音概要, 其后的第二到第六课, 对语音难点和拼写规则进行了分步介绍。又如《成功之路》系列教材的初级汉语部分共分“入门”、“起步”、“顺利”和“进步”四个阶段, 第一阶段教材《成功之路·入门篇》(北京语言大学出版社, 2008)为独立的语音学习部分, 将语音学习分配到全书(共8课), 并在第七课进行了总结。但是与传统不同, 这些教材在集中进行语音讲练的同时, 也插入简单的对话, 以增加学习的实用性、趣味性。

(3) 分散型。自《初级汉语课本1》(北京语言学院出版社、华语教学出版社, 1985)始, 改变了传统的做法, 不单独安排语音教学阶段, 一开始就把语音、语法、词汇教学结合起来。但是语音的练习贯穿于整个基础阶段。之后出版的教材大多沿袭了这种体例, 如《汉语教程(第一册上)》(北京语言大学出版社, 1999), 全书共15课, 语音语调的讲练贯穿全书。另外, 独具特色的是吕必松编写的《48小时汉语速成·基础篇》(北京大学出版社, 2010)。该教材根据组合汉语理论, 主张在学生学会汉语拼音之前(第十九课之前), 直接用汉字教学发音和说

⁴ 虽然教材中没有说明, 但是据我们了解, 在美国的实际汉语教学中, 教师对学生语言的要求还是非常严格的, 并且会进行有针对性地语音说明和训练。

话，即要用汉字的读音教学拼音，而不是用汉语拼音教学汉字的读音。

我们认为概论型的编写体例，由于缺乏说明和练习，会增加学生语音学习难度，弱化语音教学效果，不适用于综合课教学。而对于独立型和分散型的编写体例，在编写中也要注意将汉语的发音特点与学生的习得难点结合起来，这样才能取得更好的效果。至于编写内容，应重视以下几个方面：

首先，在教材中应按照由易到难的顺序编排声韵母，如“e”是一个难点，可以在编写教材时把“o”和“e”放在一起，说明“e”和“o”只是唇形的不同。也有人对声韵母的编排做出新的尝试，如《标准汉语教程（第二版）·语音篇》（北京大学出版社，2002）打破按《汉语拼音方案》顺序排列或者按照语流顺序排列的传统做法，在汉英语音对比的基础上，先安排世界上绝大多数语言里都有的音素，发好这几个音可以为以后的学习打好基础。

其次，仅学声母和韵母的发音是不够的，教材中的语音知识项目，还应该包括声韵配合、音节内部的协同发音方法、轻重音及语调等。也就是说，音素教学、音节教学以及语流教学既有先后，又应该兼顾。如《汉语教程（第一册上）》在语音方面的讲练就很全面，具有代表性。

第三，要重视声调，在教材编写中，声调的调类特征、声调的学习顺序都是重要的问题，但是目前还没有引起足够的重视，如把单字调念如半三声的问题，在很多教材中都没有予以合适的定位。据陈明远等人（1983）统计，语流中“三声本调——‘全上’只占三声音节总数的4.7%，而所谓‘三声变调’的‘半上’却占三声音节总数的82.4%”。而在目前的对外汉语语音教学中，仍然只重视本调、先教本调，进入语句后，再教变调，只有少数教材，

如《48小时汉语速成基础篇》中将“半三声”与四声和轻声放在一起教学。

此外，如何对语音知识进行有效地说明，也是教材编写要注意的问题。目前，常见的手段有：

(1) 用国际音标进行说明。国际音标是记录语音的符号，对说明汉语拼音中“同形异音”的问题非常有效，可以直观地让学习者了解这几个音的不同，如：《当代中文》就借助国际音标来说明“ie、üe、ian、üan”中的“e、a”（[ɛ]）与“en g”（[ə]）和“ang”（[a]）中的不同。据我们统计，在汉语学习中知道国际音标的学生占47.82%，借助国际音标学习汉语的学生占43.48%。由此，我们可知在教学中利用国际音标进行说明时要适度，要照顾到全体学生的水平和需求。

(2) 配发音图和图片。在教材中，我们要解释发音部位和发音方法，首先要先让学习者了解发音器官的位置。最早的《汉语教科书》就有发音图，现在也有越来越多的教材使用发音图来说明发音部位和方法。但是图片虽然直观，但还需要配以深入浅出的说明。

(3) 与其他语音比较。有些教材通过比较两种语言的语音进行说明，如《汉语语言文字启蒙》中将“d”的发音介绍为“d like ‘t’ in ‘straight’ (unaspirated)”。通过调查，我们发现“用母语的字母帮助学习拼音”的学习者比例是39%；另外在我们调查对象为多国别的学习者中，使用“我把母语和汉语进行对比”这项学习策略的平均差只有3.19，而在另一个单一国别的调查中这项的平均差为3.5。因此，我们认为这种说明方式更适合分国别的汉语教材。

三、汉语教材中语音练习的编写问题

学习语音知识的目的目的是将知识内化为能力。在这个过程中，练习的设计起着重要的作用。练习不仅是对知识的巩固，也应该能够促进学习者的学习策略的多元化。

“教材要回答的主要是‘教什么’，也涉及到‘怎样教’，然而这两个问题又都植根于“学什么”和“怎样学”之上，这是两个更带有根本性的问题。（邓恩明，1998：57）”。所以我们认为教材中的语音练习部分，应该具有以下几种类型：

1. 语音意识强化型练习

语音意识指一个人对一种语言的语音结构的敏感度和认识。传统的听音、辨音、认读等形式，都有助于训练学习者的语音意识，因此是练习中不可缺少的。但是在编排上要注意科学性、多样性、层次性。科学性，是指练习的编排要根据相关语音学、心理学、教育学理论，最大限度地促进学习者对语音的感知和记忆；多样性是指练习的形式要多样，要有不同的侧重点；层次性，是指练习不要只局限在单个的声母、韵母和声调上，还应该涉及更高的语音层次。

2. 语音知识巩固型练习

根据我们的调查发现，学习者对汉语拼音中“同形异音”现象的认知情况并不理想（见下表）。因此，还需设计与语音知识有关的练习，帮助学生减少目的语知识负迁移的影响，比如增加“同形异音”的比较练习。

汉语拼音知识点	正确率
1. “jiǔ”的韵母是“iou”。	6 0.86%
2. “zhī”中的“-i”和“yī”中的“i”发音相同。	6 5.21%
3. “qù”的韵母是“u”。	6

	9.57%
4. “yu” 中的韵母是 “ü”	8 2.62%
5. “è” 中的 “è” 和 “liè” 中的 “è” 发音不同。	4 3.48%

3. 学习策略促进型练习。

学习策略一般分为元认知策略，认知策略、社会策略，情感策略，记忆策略和补偿策略六类，而善学者往往善于运用多种学习策略。通过对语音学习者⁵的考察，我们发现学习者在元认知策略方面的应用并不理想，如确定语音学习目标、计划学习任务和自我评价方面都在统计中排名靠后。因此，在练习中应该也设计一些有助于促进学习者学习策略发展的项目，如美国的一些语言教材都会在一篇课文之后附一个自我评价表，让学生自己填写。不过，在调查中我们也发现，很多学生受语言能力的限制，不能对自己的语音学习情况进行正确的评价，因此，这方面的练习需在教师的指导下完成。

余论

综上所述，汉语教材语音部分的编写也是一项多学科交叉的工作，在进行教材设计时，首先要立足语音学知识，然后还要关注心理学、教育学等多领域研究的成果。另外，现在很多专家在积极致力于语音大纲的制定研究，以及汉语拼音方案对语言学习的适应性研究。这都将会为以后的教材编写提供有力的支持。而我们的研究也还只在初级阶段，还有更多的工作需要进行。

⁵ 我们的调查量表主要参考了董青霖的硕士论文《英国学生汉语语音学习策略调查研究》（2012）。由于调查对象的不同，我们的调查结果有一致性，也有差异性，待以后分析讨论。

主要参考文献

- 1) 陈明远.第三声的性能及其教学[A].对外汉语教学论文集[C],北京:北京语言学院出版社,1984.
- 2) 程棠.对外汉语语音教学中的几个问题[J].语言教学与研究,1996,(3):4-17.
- 3) 邓恩明.编写对外汉语教材的心理学思考[J].语言文字应用,1998,(2):56-62.
- 4) 董青霖.英国学生汉语语音学习策略调查研究——以谢菲尔德大学为例[D].南京:南京大学硕士毕业论文,2012.
- 5) 盛炎.语言教学原理[M].重庆:重庆出版社,1990.
- 6) 王晓钧.美国中文教学的理论与实践[J].世界汉语教学,2004(1)101-104.
- 7) 赵金铭.《汉语拼音方案》:国际汉语教学的基石[J].语言文字应用,2009,(4)99-105.
- 8) 赵元任.语言问题[M].北京:商务印书馆,1980.

主要参考教材

- 1) 《汉语教科书(上册)》(日语版),北京大学外国留学生中国语文专修班编,时代出版社,1960年版。
- 2) 《基础汉语(上册)》,房玉清等编,商务印书馆,1971年版。
- 3) 《初级汉语课本1》,原北京语言学院来华留学生三系编,北京语言学院出版社、华语教学出版社,1985年版
- 4) 《汉语语言文字启蒙》(A key to Chinese Speech and Writing),Joël Bellassen(白乐桑)(法)、张朋朋编,华语教学出版社,1997年版。

- 5) 《汉语教程（第一册上）》，杨寄洲主编，北京语言大学出版社，1999年版
- 6) 《新实用汉语课本》，刘珣主编，北京语言大学出版社，2002年版。
- 7) 《标准汉语教程（第二版）·语音篇》，黄政澄主编，北京大学出版社，2002年版。
- 8) 《当代中文1（课本）》，吴忠伟主编，华语教学出版社，2003年版。
- 9) 《初级汉语课本》，鲁健骥主编，北京语言大学出版社，2003年版。
- 10) 《成功之路·入门篇》，张辉编，北京语言大学出版社，2008年版。
- 11) 《中文听说读写》（Integrated Chinese）(Third Edition)，Yuehua Liu and Tao-chung Yao etc.，CHENG & TSUI COMPANY，Boston，2009年版。
- 12) 《48小时汉语速成·基础篇》，吕必松编，北京大学出版社，2010年版。
- 13) 《发展汉语-初级综合（1）》（第二版），荣继华编著，北京语言大学出版社，2011年版。

庵 功雄 Iori Isao,
一橋大学国際教育センター准教授
Hitotsubashi University,
isaioiri@courante.plala.or.jp

日本国内の日本語教科書の特徴と課題⁶
—日本語教育文法の観点から—
**JAPANESE TEXTBOOKS IN JAPAN:
A REVIEW FROM THE VIEWPOINT
OF JAPANESE PEDAGOGICAL GRAMMAR**

1. はじめに

現在の日本国内における日本語教科書はかなりの種類のもので出版されている（総合教科書が 34 冊⁷）。しかし、戦後の高等日本語教育機関における日本語教育が本格的なものになった 1960 年代⁸にはその種類は非常に限られており、その傾向は 1970 年代を通じてあまり

⁶ 本稿は、2013 年 4 月 22 日に HSE で行われた International Conference on Methods of Teaching Oriental Languages: Aspects, Computerization, and New Textbooks において行った同名の口頭発表の要旨と、同年 4 月 25 日に「日本語教科書を作るために必要なこと」という題目で HSE において行った講演の内容にもとづいて執筆したものである。

⁷ 2012 年 5 月現在入手可能なもの（cf. 庵 2012b）。

⁸ 日本語教育学会が設立されたのは 1962 年である。

変わらなかった⁹。1980年代以降、日本語教科書は数も種類も大きく増えたが、「文法」に関する部分は現在に至るまで基本的に変化していない。本稿では、「文法」から見た日本国内の日本語教科書の特徴を概観し、その特徴と問題点を指摘する。最後に、今後教材を作成する上での留意点について述べる。

2. 日本国内の日本語教科書の特徴

現在の日本国内の日本語教科書（以下、「教科書」）には次のような特徴がある。

(1) a.

「文法」¹⁰は主に初級で扱われており、中級以降では「表現」が扱われる。

b.

初級では教科書の種類が多いが¹¹、扱われている文法項目の異同はほとんどない¹²。

c.

全体的に、旧日本語能力試験の出題基準の影響を強く受けている¹³。

⁹ 例えば、1960年からの20年間で中級総合教科書は2冊しか出版されていないのに対し、1980年からの20年間で13冊の中級総合教科書が出版されている（庵 2011b）。

¹⁰ 本稿では「」付きの「文法」を *syntax* の意味で用いる。

¹¹ 主要なもので11種類ある（cf. 岩田 2012）。

¹² 詳しくは庵・高梨・中西・山田(2000)の付録を参照。

3. 日本国内の日本語教科書の課題

2 では教科書の特徴を見たが、現在、こうした特徴に対する批判が「日本語教育文法」の立場から提出されてきている (cf. 小林 2002, 2005、野田編 2005、庵 2012a, 2012b, 2013 印刷中、岩田 2011, 2012)。

個々の論点は多様であるが、本稿では、筆者が最も重視している論点について述べる。

筆者が考える現行文法シラバスの最大の問題点は、このような方法では基本的な形式が運用できるようにならないという点にある。

例えば、テイル形は旧日本語能力試験 3 級レベルのものであるが、実際には、「進行中」「結果残存」という基本用法だけをとっても、学習者にとっては後者の用法を適切に産出するのが難しいということが知られている (cf. 崔 2009、庵 2011a)。ましてや、書きことばにおいてかなりの頻度がある「パーフェクト」「完了」「反事実」につい

¹³ 初級は旧日本語能力試験 3 級レベル、中級は同 2 級レベル、上級は同 1 級レベルである。

ては教科書では全く取り上げられていない(庵 2012b)¹⁴
15。

一方、庵(2012a, 2013 印刷中)では、ボイス(受身と使役)に関して、学習者の習得レベルを考慮に入れつつ、どのようにこれらの形式を扱うべきかを論じている。また、庵(2013)、庵・三枝(2013)では、「のだ」の多様な用法を整理し、産出レベルの記述を行っている。

4. 新しい文法シラバス策定の試み

以上、現在の教科書について考察し、そこで見られる問題点について見てきた。

こうした問題点を改めるためには、次のような観点から新しい文法シラバスを構築することが必要である。

(2)a.

文法項目を「形式」単位で扱うのではなく、「用法」単位で扱う。

b.

¹⁴ テイル形に関するバリエーション(テイル、テイタ、テイナイ)が実際のテキストにおいてどのように使われているかについて考察したものに江田(2013)がある。

¹⁵ テイル形に関する全用法について、産出面を重視して作られたものに庵・清水(2003)がある。

「文法」を初級だけで終わらせるのではなく、初級から上級までを通して扱う。

c.

文法項目を扱う際に、意味がわかればいい「理解レベル」と、使用できるようになる必要がある「産出レベル」とを区別する¹⁶。

d.

現行の（旧）日本語能力試験の出題基準から独立したシラバスを作る必要がある。

そのためには、コーパスその他の具体的なデータにもとづく考察を行う必要がある。

5. 日本語教科書を作る上で必要な観点

以上の論点を踏まえた上で、新たに日本語教科書を作成する場合、（最低限）次の4点に留意する必要がある。

(3)a. 教科書の対象者を具体的に想定する。

b. 到達目標レベルを具体的に定める。

c. 習得させたい技能を具体的に定める。

d. かけられる時間を具体的に想定する。

以下、それぞれについて簡単に見ていく。

¹⁶ 「理解レベル」と「産出レベル」の区別については庵(2006, 2011c)を参照。

5 - 1 . 教科書の対象者を具体的に想定する

の観点から考えた場合、教科書を使う人としては次のような人が考えられる。

(4)a. 日本語学・日本語教育を専門とする人

b.

日本語を使って Academic career に就こうとする人

c.

教養科目 / 趣味として日本語を学ぶ人 (独学を含む)

d.

就労ビザで働きながら、地域の日本語教室で学ぶ人

e. その他

これらのそれぞれにとって必要とされる日本語のレベルも、コード (code) の洗練化 (elaboratedness) の程度も異なる。

5 - 2 . 到達目標レベルを具体的に定める

到達目標のレベルとしては次のようなものが考えられる。
。

(5)a.

日本語で論文 (卒業論文 / 修士論文 / 博士論文) を書く

b.

日本関係の Academic career に就く

- c. 日本関係の企業で日本語を使って仕事をする
- d.

日本に留学する

- e.

日本関係の本を読む、日本のマンガやアニメなどを理解する

- f.

日本で生活する

- g.

その他

これらの変数によっても必要とされる日本語とそのレベルは全く異なる。

5 - 3 . 習得させたい技能を具体的に定める

この観点からは、教科書の対象者が 4 技能を総合的に必要とするのか、ある特定の技能だけを特に必要とするのかを見定める必要がある。

例えば、会話だけが必要な人には漢字を使わずにローマ字だけで進めてもいい。一方、日本語で論文を書く必要がある人には旧日本語能力試験 2 級の項目を教えてもいいが、全員が 2 級の項目を使えるようになる必要は必ずしも、ない。

5 - 4 . かけられる時間を具体的に定める

学生の専門性などの関係で、日本語にかけられる時間は一律ではない。実際の授業で使うことができる時間数から逆算して、文法項目の選定などを行う必要がある。

例えば、現行のシラバスで上級まで到達するのに1000時間かかると想定されていて、実際にかえられる時間が500時間であるとすれば、かけられる時間数が半分だから到達目標も半分でいい、と考えるのではなく、半分の時間で上級のエッセンスだけでも身につけられるようにするにはどうすればいいか、という観点からシラバスを考えるべきである。

6. 新しい教科書のモデル例

日本語を使って Academic career に就くことを目指す学生を対象とする教科書を作ることを想定すると、そこでは次のような点に留意する必要がある。

(6)a. 初級を重くしすぎない。

b.

初級では産出能力を重視する。

c.

基本的な形式の使い方を重視する。

d.

コードの洗練化の必要性を学習者に認識させる。
以下、それぞれの点について簡単に見ていく。

6 - 1 . 初級を重くしすぎない

「文法」は初級で終わり、中級以降は生教材という枠組みには、一定の妥当性はあるが、それには上述のようなさまざまな弊害もある。

むしろ、「初級」を大幅に簡素化して、「初級→初中級→中級→中上級→上級（→超級）」という段階を経て学んでいくという枠組みを採用すべきである。

6 - 2 . 初級では産出能力を重視する

「初級」を簡素化して、産出できる能力を重視することによって、学習者に（特に話す能力における）自信を持たせることが重要である。

実際、筆者が「やさしい日本語」のために策定した初級文法シラバス（Step1,

2）が確実に使えれば、OPI で「中級」と判定される日本語能力が身につけられることがわかっている（cf. 庵 2009、山内 2009）。

6 - 3 . 基本的な形式の使い方を重視する

現行のシラバスでは、中級に入ると急に扱う形式が増え、新しい形式の意味を暗記するだけになってしまいがちだが、実際には、必要なのは、基本的な形式を正しく「使える」ことである。これは特に、最終の到達目標レベルが高い人にとってそうである¹⁷。

6 - 4 . コードの洗練化の必要性を学習者に認識させる

以上の 3 点を踏まえた上で、最終的な到達目標レベルが高い学習者向けには以下のことを認識させる必要がある（それ以外の学習者向けには 6-3 まででもよい）。

すなわち、6-

3 までで日本人の子ども（中学生まで？）の話し方や書き方はできる。それだけでも、日本で生活するには困らない。しかし、大人の話し方（e.g. ゼミでの発表や社内でのプレゼンテーション）や大人の書き方（e.g. レポートの締め切りを遅らせてもらうためのメールや学術論文）を身につけたり、専門書を読んだりするにはより精密なコードを身につける必要がある、ということである。こうしたことを学習者に自覚させることで、その

¹⁷ この点については、例えば、アカデミックライティングとテイル形の関係論じた高梨(2013)などを参照されたい。

後の学習項目がその学習者にとって「理解可能なインプット (Krashen1985) 」になることが期待できるのである。

。 今後は、以上の観点に留意して教科書を作っていくことが求められる。大切なことは、学習者に無駄な努力をさせないで、いかに必要な能力を身につけさせられるかである。

7. まとめ

本稿では、1) 日本国内の日本語教科書の特徴をその成立過程にさかのぼって考察し、2) 現在の教科書の特徴を概観し、3) その問題点を指摘し、4) その対策を提示した。

日本国内における日本語教育は、今後ますます多様になっていくことが予想される。そして、その多様性に対応できる教科書作りが求められるようになると考えられる。

参考文献

庵

功雄(2009)「地域日本語教育と日本語教育文法：「やさしい日本語」という観点から」『人文・自然研究』3、一橋大学

庵

功雄(2006)「教育文法の観点から見た日本語能力試験」土岐哲先生還暦記念論文集編集委

員会編『日本語の教育から研究へ』くろしお出版

庵

功雄(2011a)「第 2 回アスペクトをめぐって」『中国語話者のための日本語教育研究』2、中

国語話者のための日本語教育研究会

庵

功雄(2011b)「日本語記述文法と日本語教育文法」森篤嗣

・庵功雄編(2011)所収

庵

功雄(2011c)「「100%を目指さない文法」の重要性」森篤嗣

・庵功雄編(2011)所収

庵

功雄(2012a)「文法シラバス改訂のための一試案—ボイスの場合—」『日本語 / 日本語教育

研究』3、日本語 / 日本語教育研究会

庵

功雄(2012b)「日本語教育における「文法」を問い直す」『Romazi no Nippon』663、<http://hdl.handle.net/10086/25403>

庵

功雄(2013)「「のだ」の教え方に関する一試案」『2013年度日本語教育学会春季大会予稿集』

庵

功雄(2013 印刷中)「使役(態)」に言及せずに「使役表現」を教えるには—1つの「教授

法」』『日本語 / 日本語教育研究』4、日本語 / 日本語教育研究会

庵 功雄・清水佳子(2003)『上級文法演習 時間を表す表現』スリーエーネットワーク。

庵 功雄・三枝令子(2013)『上級文法演習

まとまりを作る表現—指示詞、接続詞、のだ・わけだ・からだ—』スリーエーネットワーク

庵

功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘(2000)『初級を教える人のための日本語文法ハン

ドブック』スリーエーネットワーク

岩田一成(2011)「数量表現形式の採用実態と使用実態—教科書分析から始まる文法研究—」森

篤嗣・庵功雄編(2011)所収

岩田一成(2012)「初級教材における使役の「偏り」と使用実態」『日本語 / 日本語教育研究』3、

日本語 / 日本語教育研究会

工藤真由美(1995)『アスペクト・テンス体系とテキスト』ひつじ書房

江田すみれ(2013)『「ている」「ていた」「ていない」
のAspect』くろしお出版

小林ミナ(2002)「日本語教育における教育文法」『日
本語文法』2-1

小林ミナ(2005)「日常会話にあらわれた「～ません」
と「～ないです」」『日本語教育』125

崔

亜珍(2009)「SRE 理論の観点から見た日本語テンス・アス
ペクトの習得研究—中国人日本

語学習者を対象に一」『日本語教育』142

高梨信乃(2013)「大学・大学院留学生の文章表現に
おける文法の問題—動詞のテイル形を例に一」

『神戸大学留学生センター紀要』19

野田尚史編(2005)『コミュニケーションのための日
本語教育文法』くろしお出版

森 篤嗣・庵

功雄編(2011)『日本語教育文法のための多様なアプローチ』
ひつじ書房

山内博之(2009)『プロフィシエンシーからみた日本
語教育文法』ひつじ書房

Krashen, S.D.(1985) *The Input Hypothesis: Issues and
Implications*. New York: Longman.

現在入手可能な総合教科書一覧

初級 (11 種類)

語学留学生のための日本語・初級（凡人社） / Japanese for Busy People（Revised 3rd Edition）（講談社インターナショナル） <JBP> / Japanese for Everyone（学習研究社） / Situational Functional Japanese（筑波ランゲージグループ） <SFJ> / 初級日本語（新装改訂版）（東京外国語大学留学生日本語教育センター） / 初級日本語 げんき（The Japan Times） / 進学する人のための日本語初級（日本学生支援機構 東京日本語教育センター） <進学> / 新文化初級日本語（文化外国語専門学校） <新文化> / 日本語初級 大地（スリーエーネットワーク） <大地> / 日本語初歩（凡人社） / みんなの日本語・初級（スリーエーネットワーク） / J. Bridge for Beginners（第2版）（凡人社） <JBB> / 初中級（4種類） 総合日本語初級から中級へ（凡人社） / 中級へ行こう 日本語の文型と表現 59（スリーエーネットワーク） / わかって使える日本語（スリーエーネットワーク） <わかって> / J. Bridge（新装第2版）（凡人社） / 中級（11種類）

総合日本語中級前期（凡人社）／総合日本語中級
（凡人社）／中級日本語（凡人社）／中級を学ぼう
日本語の文型と表現 56（スリーエーネットワーク）／中
級を学ぼう
日本語の文型と表現 82（スリーエーネットワーク）＜中
級を学ぼう＞／中級の日本語（改訂版）（The Japan
Times）／テーマ別
中級から学ぶ日本語（改訂版）（研究社）／ニューアプ
ローチ中級日本語
基礎編（語文研究社）／文化中級日本語Ⅰ（文化外国語
専門学校）／みんなの日本語・中級1（スリーエーネッ
トワーク）＜みんな中級 1＞／J301（スリーエーネ
ットワーク）／
中上級（6種類）
ニューアプローチ中上級日本語（完成編）（語文
研究社）／文化中級日本語Ⅱ（文化外国語専門学校）／
みんなの日本語・中級2（スリーエーネットワーク）＜
みんな中級 2＞／中級から上級への日本語（The Japan
Times）／上級へのとびら（くろしお出版）／J501（
スリーエーネットワーク）＜J501＞／
上級（2種類）

上級日本語（凡人社） / テーマ別
上級から学ぶ日本語（改訂版）（研究社）

小熊 利江、Oguma Rie,
モスクワ市立教育大学 外国語大学 日本語学科
Moscow City Pedagogical University, Russia,
rieoguma@hotmail.com

「学習者主導型の日本語授業—ロシアの大学生を対象に」 A STUDENT-LED JAPANESE CLASS FOR RUSSIAN LEARNERS

Abstract: This study reports on a student-led Japanese language class at a university in Moscow. The design of the class is illustrated and the types of learning materials that the students chose for the class are shown in the paper. The study also examines how the student-led class was recognized by Russian students, who are accustomed to traditional learning styles.

1. 背景

ロシアの大学の授業は一般的に、教師が主導し、学習者は教師に従い学習を進めるというスタイルで行われることが多い。つまり、教師が学習目標やカリキュラムを設定し、テキストを選択し、学習方法やペースなどを指示する教師主導型の授業スタイルである。木谷(1998)には、ロシアの学生は教師への依存性が高く、学習者

としての自律性があまり高くないこと、そして文法や翻訳、語彙の学習を中心とする伝統的な知識重視の言語学習観を持っていることが記されている。

このような従来型の授業スタイルのもとで学習した学習者は、大学などの教育機関を卒業した後に、自分自身で学習を続けることに困難を感じることもあると以前から指摘されている。また、教室内の一斉授業は、学習内容や難易レベルが個々の学習者に適合していない可能性もある。これらの問題に対応するため、近年、個々の学習者に焦点をあてた自律学習という概念が日本語教育にも徐々に導入され始めている。

自律学習については、学習者の学習ストラテジーとしての自律性から、社会におけるコミュニケーターとしての自律性まで、焦点とする範囲によって様々な定義がなされている。基本的には、各学習者が自身の学習活動をモニターし管理しながら、学習および習得を進めていく学習スタイルであると言える。青木(2005)では、「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価すること」と定義されている。教師は学習者に従属的に、かつ総体的に学習者を支援する役割を担う。この支援には、学習者個人への働きかけや学

習環境の整備なども含まれる。日本国内と異なり、日本語に接触する機会の少ない学習環境で、しかも日本語学習の場も限られている海外では、自律的に学習できるかどうかは日本語習得の成否の鍵となる可能性がある。

しかしながら、従来の教師主導型の学習スタイルに慣れている学習者にとって、自律学習という新しいスタイルでの学習に即座に転換するのは難しいと考えられる。そのうえ自律学習を導入するには、そのコースや教育機関に新しい学習方法の仕組みを整える必要があり、その整備にも手間や時間がかかる。

そこで、自律学習に移行する前段階となるような、学習者主導型の授業という方法を新たに考案し、本学日本語学科の日本語の授業に一試行として導入した。学習者主導型の授業では、教師は学習者に学習の進め方を学ぶ場を提供する。一方、学習者は自分に適した方法で言語的知識や非言語的知識などを学び、言語運用能力を身につけると同時に、教室内で互いに学習方法についても学び合う機会を得る。

教師主導型の授業に慣れているロシアの大学生に対して、学習者主導型の授業はうまく機能するのだろうか。学習リソースの限られている海外の日本語学習状況において、学習者主導型の授業を通して、自律学習の能

力を養成することができるだろうか。本稿では、ロシアの大学生に対する学習者主導型の授業実践の内容を紹介したうえで、新しい授業スタイルが学習者によってどのように評価されたか、また学習者主導型の授業が自律学習に移行する道筋になったかどうかについて分析を行う。

。

2. 学習者主導型の学習とは

学習者主導型の学習は、教師主導型の学習に対する概念で、ワークショップ型学習に代表される参加・体験型の学習である。主にアメリカで盛んになり、現在、日本でも小中学校の「総合的な学習」などで授業に導入され始めている。この10年程で日本語教育の分野にも、その概念が浸透しつつある。学習者主導型の学習では、学習者が学習活動の決定権および主導権をとり、学習を進める。つまり、学習者が主体的に自らの参加や体験を通して学習を進めながら、振り返りによって習得を深めることができるのが特徴である。

学習者主導型の授業を行う場合、学習者と教師の役割は以下のような内容になる。

(a)

学習者自身が、学習目標・内容・ペース・リソース・教

材などを選択し学習を行う。そして、自ら行った学習について自己内の評価を行う。

(b)

教師は学習者に学習の決定権を委ね、学習者による学習目標の設定、教材の準備、授業の実行、学習の評価などを支援する。

この学習スタイルのもとでは、各学習者のレベル・ペース・興味に合った学習が行われるため、それぞれに最適な学習環境の下で、教師主導の一斉授業とは異なった学習効果が得られると考えられる。この学習者主導型の学習を、海外の日本語教育においても適用することができるのではないかと考え、本学にて実践を試みた。

3. 授業実践の概要

ロシアの5年制大学における日本語・日本語教育学専攻の日本語コースで、学習者主導型の授業の実践を行った。実践の概要は、以下のとおりである。

対象：

ロシアの5年制大学で日本語・日本語教育学を専攻する4年生のクラス

学生数：10人

レベル：日本語能力レベル中級～上級

授業数：

前期・後期 34 回のうち前期 7 回、後期 9 回⁽¹⁾ (週 1 回、1 回 90 分授業)

4. 学習者主導型の日本語授業のデザイン

本コースは 1 年間の日本語コースで、中級から上級レベルの大学生の日本語能力を総合的に向上させることを目標としている。授業をデザインするには、以下の 3 点に留意した。

a) 学習活動を通して、言語的知識のほか読む・書く・話す・聞くという言語的スキルや、コミュニケーション上のスキル、非言語的知識なども学ぶことができるように授業をデザインすること。

b) 日本語の生教材を使用すること。海外の日本語学習では触れる機会の少ない日本事情的な知識や、自然な語彙・表現・漢字などの言語的要素を学ぶことを目標の一つとする。

c) 教師はできるだけ授業に介入せず、学習内容をまとめ補足するなどの支援の役割を心がけること。

幸田・石井(2012)では自律的な学習を目指して、教師主導型の授業から活動型の授業への転換をはかる試みを行った。その際の問題として、教師が学習に「どの程度介入していいものか」という点に確信が持てず、余計

な説明をはさんだり、学習者同士の話し合いに参加したりしてしまったという反省点が挙げられている。また、学習者主導型の学習において、学習者同士の協働の場を設定することによって、さらに学習効果が高まるという提案もされている（大関・遠藤 2012）。本実践において、教師は学生の担当する授業活動に介入することを控え、授業を観察し、授業の最後に内容を補足するなどの後方的な支援を行うことにした。

学習者主導型の授業として、学生が一人ずつ担当者となりクラスの日本語学習を主導する形をデザインした。各学生は1年に2回、授業活動の担当者となった。担当する授業活動の時間は、1回目30～40分程、2回目70～80分程と設定した。教師が授業活動の例を以下のように示した。担当する学生およびクラス全員が行う具体的な事柄を、時系列に（1）から（6）までのリストとして挙げる。

（1）

授業前に、担当学生は授業に用いる教材を選択し学習活動を考え、教師に知らせる。教材は日本の生教材とし、かつ日本語のものを選択する。

（2）

担当学生は、自身で選んだ教材と学習活動に関して、事前に語彙リストを作成する。

(3)

授業中には、担当学生が教室の前に立ち、教材と語彙リストを配り（または視聴させ）、教室内の学生全員で教材の内容を理解する。他の学生から質問などがあれば、担当学生が解説を行う。

(4)

教材の内容理解と学習活動の後、担当学生が教材にもとづいたテーマを設定し、学生全員で討論を行う⁽²⁾。

(5)

教師は授業を観察し、授業の最後に、学習内容についてコメントした上で、主要な問題点や学生の誤りなどを指摘する。必要があれば、説明や解説を加える。

(6)

クラスの学生は全員、宿題として翌週に授業についての内省レポートを提出する。

5. 見込まれる主な学習効果

5.1. 担当者は興味に合った題材を選べる

学生が担当者になった場合、自分の興味に合った題材を扱うことができる。興味のある題材で学習することによって、学生の学習意欲が刺激され日本語の習得がより促進できると考えられる。担当者以外の学生にとって興味の度合いは不明だが、学生と世代の異なる教師が選んだ題材よりも、多くの学生たちの興味に適合した題材が選ばれる可能性が高いと思われる。

5.2.

担当者は日本語能力レベルに適した教材を選べる

教材は、少なくとも担当者には最適の難易度になることが予想されるため、この点においても言語習得の促進が見込まれる。クラス内の他の同レベルの学生にとっても、同様の効果があると考えられる。本実践の対象であるクラスの学生たちは、それ以前の3年間、同じクラスメートとともに学習してきており、クラス内の他の学生の日本語能力レベルについてよく把握している。したがって、担当者が他の学生の日本語能力をも考慮して教材を選ぶことを考えると、多くの学生にとって日本語習得が促進される教材となることが期待される。

5.3. 担当者は内容を深く理解する

担当者は授業内に、他の学生に解説したり質問に答えたりする必要があるため、教材について事前に十分に準備しておく必要がある。教材とするテキストを読み込み、結果的に内容を深く理解することにつながる。また、担当者は事前に語彙リストを作成しなければならないため、日本語の文章あるいは聴解テキストの理解と同時に、漢字や語彙や文法についても正確に確認する作業を行い、それによって言語的知識の増進が見込まれる。

5.4. 生教材で学習する

ロシアでは、直接日本人と会話をしたり生の日本の情報について触れたりする機会が限られている。生教材を使用することで、日本語に特徴的な表現や頻度の高い語彙、自然な言い回しを学習できるだけでなく、日本語の文章展開の方法などについても学ぶことができる。また、教材によっては日本事情的な内容だけでなく、様々なテーマに関する日本人の意見や考え方、思考方法などを含む、日本文化あるいは日本哲学的な知識を得る機会にもなる。

5.5. 討論を行う

討論を行うためには、さまざまな能力が必要とされる。テーマに関する知識はもとより、聞く力、話す力、発音、発話権を取るタイミング、討論特有の意見表明の仕方や論の展開、うなずきやあいづち、相手の意見をまとめる等のメタ言語的行動なども含まれる。

ロシアの日本語の授業は、教師の主導のもとで翻訳や練習問題を行うことが多く、自発的な日本語発話の機会が少ないことが特徴として挙げられる。仲矢・稲垣（2005）の調査においても、ロシアの大学では文法と翻訳が重視されていることが記されている。また大学外の状況でも日本語発話の機会が少ないため、日本語の産出の機会を補うという意味でも、討論は日本語習得の促進

に有効であると考えられる。討論活動を通して、学生の日本語の発話能力および意見表明能力の向上に結びつくことが期待される。

5.6. 自身の学習内容を内省する

学生が自身の学習内容を内省することは、現在の習得状況を正確に把握する能力の養成に役立つ。自身の学習を振り返り、学習の評価を行うことによって、学習の自己内の位置付けを行い、現段階での日本語能力を学生自身が判断することができる。それは、自分に何が欠けているか、どの部分を向上させたいか、次の段階には何が必要かという学習の指針を得ることにつながり、今後の学習目標や課題を設定することが可能になる。このような学習→内省→現在の習得状況の把握→新たな学習目標の設定→学習というサイクルは、自律的な学習へと向かう行動能力を養成することになると考えられる。

5.7. 他の学習者の学習内容を体験する

他の学生が担当する授業を体験することで、それまで自分自身では思い浮かばなかった学習方法のアイデアを得ることができる。学生が未知の学習リソースを知り、それと同時に学習リソースの探し方をも知ることができる機会が提供される。また、他の学生の選んだ教材や学習活動の内容から、他の学生の学習の仕方を学び取るこ

とや、自身の学習方法と比較することにより学習効果を高める方法を考案することができる可能性がある。

6. 研究の目的

本実践研究の目的は、以下の3点である。

(1)

受動的な言語学習スタイルの多いロシアで、学習者主導型の日本語授業がうまく進められるかどうかについて検討する。

(2)

学習者主導型の日本語授業が、ロシアの学習者にどのように認識・評価されるか分析を行う。

(3)

学習者主導型の日本語授業が、学習者の自律学習に向かう道筋になったかどうかについて考察する。

7. 分析に用いるデータ

本研究の分析に用いるデータは、以下の4点である。

(a)

授業担当の学生が準備した教材と学習活動の内容

(b) 教室の参与観察⁽³⁾

(c) 毎授業後に提出された学生の内省レポート

(d) 年度末の質問紙調査(匿名可⁽⁴⁾)

8. 学習者主導型の日本語授業はうまく進められるか

8.1. 学生が準備した教材

週1回の授業では毎回、担当になった学生が自身で選んだ教材と学習活動を準備して授業に臨んだ。スケジュールの都合が悪くなった学生がいたが、他の学生と事前に担当を交替して授業を行った。

教材は、多様な分野から選ばれていた。新聞記事や評論など12件（雑誌サイトの記事6件、新聞サイトの評論2件、新聞サイトのニュース1件、新聞読者サイトのコメント1件、雑誌の記事1件、雑誌の星占い1件）、ビデオ5件（漫才1件、NHK特集番組1件、アニメ1件、テレビ・ドラマ1件、星占い1件）、日本語の練習問題5件（日本語聴解問題集3件、日本語試験問題集2件）、ブログやウェブサイトの広告3件（占い師サイト1件、TV局サイト1件、ブログ1件）、本2件（青空文庫1件、心理術の本1件）、映画パンフレット1件であった。担当学生が1回に2つの教材を準備してきたこともあった。

教材のテキストの長さも様々で、長いものはA4用紙で1ページ分程、短いものは7文のみの文章もあった。また、準備した語彙リストに載せた語彙数も、教材ごとに大きく異なっていた。

学生が教材として選んだものは、教師が通常よく選ぶ新聞や雑誌の記事が約4割であった。その他に、若者の目に多く触れるようなビデオやブログやインターネット上の広告など、幅広い分野の教材が選択される結果となった。教材を2つ準備した学生のなかには、生教材を使用するという指示に沿わず、片方の教材を日本語の試験問題から引用した学生がいた。学生がどのような教材を準備したのかについて内訳を図1に示す。

次に、学生がどこから教材を引用したかについて調べることにする。学生が利用した教材のソースとしては、インターネット17件（雑誌サイトの記事6件、新聞サイトの

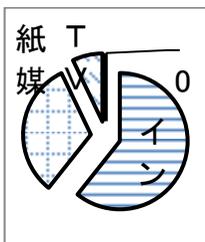
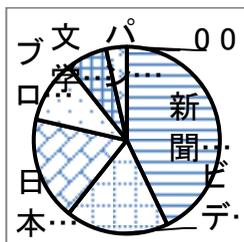


図1 担当学生が選んだ教材

図2 教材のソース

評論2件、新聞サイトのニュース1件、新聞読者サイトのコメント1件、漫才1件、アニメ1件、星占い1件、占い師サイト1件、TV局サイト1件、ブログ1件、青空文庫1件)、紙媒体9件(日本語聴解

問題集 3 件、日本語試験問題集 2 件、雑誌の記事 1 件、雑誌の星占い 1 件、心理術の本 1 件、パンフレット 1 件)、テレビ 2 件 (NHK 特集番組 1 件、テレビ・ドラマ 1 件) という結果だった。いくつかの教材は、それより以前に担当した学生と、同じウェブサイトから引用されたものもあった。この結果を図 2 に示す。

学生の選んだ教材のソースは、インターネットが約 6 割を占めるという事実が明らかになった。紙媒体は約 3 割、テレビは 1 割弱であった。

8.2. 内省レポート

に、授業後の学生の内省レポートから、授業の進行に関する記述を見ていく。担当者になった学生の記述には「どんなテーマを選ぶ方がいいですか。この問題について長い間考えていました」、「私は長い間、テーマの選択について考えていても、いろいろな異なる文をやめました」など授業活動について熟考し、教材選びに苦労した様子が多く見られた。「図書館で授業のために教材を見つけて、うれしかったです」など教材を見つけた喜びに関する記述もあった。また「準備をしながら、そのテキストを何回も読んで、意味がよくわかったと思いました」、「家で何回も聞いて、問題を決定できたと思いました」など、準備に時間をかけて教材の内容を理解した

様子も見られた。授業を担当するにあたって、「授業をやる前に自分が言う言葉を全部書きました」と、膨大な手間と時間をかけて準備した学生もいた。

一方、他の学生が選んだ教材については、「〇〇先生は大部分の興味を考慮して面白い教材を選んだ⁽⁵⁾」、「テキストの複雑性も正しく選択したと思います。やさしくなくて難し過ぎなくて、新しい言葉も出ました」、「〇〇さんの選んだテキストは、よく日本人の性格や生活力を見せると思う」など、教材を高く評価した記述が多く観察された。また、「今まで読んだことのない星占いを読んで」と未知の分野の学習リソースを評価するものや、「私の意見では、こんなテキストは皆の好みではちょっと・・・でしたが、そのようなテーマについてのテキストも読めることは有効です」など自分自身では選ばないような分野の教材も学習のために良いとする前向きな意見も見られた。

さらに、「語彙リストがしっかり作られたものだと思う」、「難しく知らない語彙を書きぬいて、すごかったと思います」と語彙リストを評価するものも見られた。授業に生教材を利用したことについては、「日本のために刻下のニュースでした」、「テキストは少しだけ難

しかつたが、テーマや質問は当面的で、良かったと思います」など、一様に肯定的な評価がなされていた。

授業内で行われた討論活動については、「私たちのグループに議論が熱かったので、楽しかったです」、「テーマは活発な討議を起こしていました」、「皆は全員、熱狂的に話すことができました」など、多くの学生から非常に高い評価がなされていた。

また、学生自身が自己の学習評価を行えるかという点について調べた結果、2人の内省レポートに以下のような記述が見られた。「文化学的にととてもおもしろくて、役に立つ知識を増やすようで、良かったと思う」、「もっと日本のことを知ることができました」、「自分にとってわからないところがあった」など、やや具体性に欠ける記述ではあるが、自己の学習について客観的に評価する様子が観察された。

8.3. 質問紙調査

学習者主導型の日本語授業がうまく行われたかどうかについて、質問紙調査の結果からも調べることにする。まず、授業内容の難易レベルについては、「ちょうどいい」7人、「少し簡単」3人という結果で、大半が授業のレベルを自分に適当であると感じていた。次に、教材については、「面白い」8人、「人による」2人という結果で、ほとんどの学生が教材の内容に興味をおぼえたが、

面白くないと感じた教材も少々あったことが示された。ちなみに、面白いテーマとはどのようなものかという質問の回答には、日本社会に関するもの（5人）、伝統文化に関するもの（2人）、哲学的なもの（2人）、日本的思考（1人）という意見が見られた。

日本語授業を担当した感想についても質問した結果、「うまくできなかった」と答えた学生が5人であったのに対して、「うまくできた」と答えた学生は1人であった（無回答あり）。担当授業に対する自己評価は、厳しい結果であった。これらの結果を図3に示す。

8.4. 分析の結果

ここでは本研究の目的（1）である、受動的な言語学習スタイルの多いロシアで、学習者主導型の日本語授業がうまく進められるかどうかについて検討する。授業を担当した学生は、一人で教材と学習活動を適切に準備できることが明らかになった。担当学生は全員、対象とするクラスに適切な難易レベルの、興味のある教材を選び、内容を十分

難易レベル	ちよう	少し簡
教材の内容	どい... 面白い	単3 人1-よ
担当授業はうまく...	うまく でき...	うまく る2 でき...

図3 質問紙調査の結果（教材と担当）

に理解し、語彙リスト作成し、学習活動を主導し、討論テーマを設定することができた。学生が興味を持てる教材によって学習に集中でき、学習意欲を高めることができれば、それだけでも授業が成功したと言える。

学生自身の内省では、半数が自分の担当授業を「うまくできなかった」と述べているが、他の学生からは面白いと評価され、実際に全ての授業がほぼ問題なく進行し、討論も盛り上がっている様子が観察された。内省レポートにも「〇〇さんの担当力が高く、授業がよくできたと思います」、「〇〇は先生として、とても上手だと思います」など、担当した学生を高く評価する内容が多く見られた。結果として、全ての学習者主導型の授業がうまく進められたと言うことができる。

担当学生の選んだ教材は、バラエティに富んでいた。テキストの長さも様々で、語彙リストの数も教材ごとに大きく異なっていた。一般に教師が教材を準備する

場合、たいてい A4 サイズの用紙に合う長さの文章で、
妥当な数の未知の漢字や語彙が含まれているものを選ぶ
のではないだろうか。それに対して学生は、内容的な興
味を優先して教材を選ぶという特徴が見られた。内容の
難しさは、文章の長さや語彙リストでカバーすることが
できると考えているようだ。教材選びの観点に関して、
学生と教師では傾向がかなり異なることがわかった。私
たちが日常の活動として何かを読んだり視聴したりする
場合、自分との関わりのある内容を選ぶのであり、関わ
りがあればあるほど内容理解への意欲が増すのだとい
うことを再認識した。

また、学生の教材探しには、インターネットの利
用が多いことが明らかになった。ロシアでは紙媒体の新
聞や雑誌にアクセスしにくい環境であり、日本のテレビ
も一般には見ることができない。授業にテレビ番組を使
用した学生は日本に留学した経験があり、その際に録画
したということであった。このような状況のため、イン
ターネットが重要なソースとして用いられたことがわか
る。これは、様々な学習リソースにアクセスできる日本
国内の学習環境と、海外の日本語学習環境でのリソース
活用における特徴的な違いであると言えよう。結果から

見ると、ほぼ全ての学生が日本に関するインターネット上の情報を上手に選択できる様子が観察された。

今回の学習者主導型の授業において、学生が互いに未知の学習リソースの存在を知ったということも重要な点である。自分の担当以前に他の学生が用いたウェブサイトと同じサイトを利用して教材を作成した学生もいて、学習教材になりそうなウェブサイトや、日本に関する妥当な情報を得られるウェブサイトの探し方なども、他の学生から学習している様子が伺われた。

授業に日本の生教材を使用したことで、日本事情の学習に役立つと評価する学生も多かった。それは予想していた結果ではあるが、ロシアの普段の日本語の授業で生教材の使用が少ないことを改めて認識することになった。

学生は、自己あるいは他の学生が担当した授業の内容についてはよく内省できたが、自身の学習を評価する記述の多くは、抽象的なものにとどまっていた。自己の学習評価をするということは、学習者がこれまで行った経験がないことであり、教師からの指導と訓練が必要な部分であると考えられる。教師が学習者に具体的な着眼点を与え、どのような内容を内省レポートに記述するかを指示するなどの支援が必要であろうことが示唆され

た。学習者に自己の学習評価ができるようになると、学習→内省→現在の習得状況の把握→新たな学習目標の設定→学習、という自律的な学習サイクルが生まれるのではないかと考えられる。

9. 学習者主導型の授業に対する認識・評価

9.1. 内省レポート

次に、学習者主導型の授業に対する学生の認識と評価について検討する。学習者主導型という新しい授業方法に対して認識や評価を行っている部分を、学生の内省レポートから抜き出してみる。「これは面白い実験⁽⁶⁾だと思います」、新しいスタイルの授業は「とても面白いし、有益だと思う。様々なテーマを選ぶことができるからだ」、「授業の前の準備と授業の行いは、とても有益な経験だと思います。」「先生の授業は普通ではなくて、気に入っています」など、一様に学習者主導型の日本語授業を高く評価する多くの記述が見られた。そして、このような授業担当の「体験は面白かった」、「難しかったですけど、本当に勉強になりました」という感想も多かった。

一方、学習者主導型の日本語授業は、言語教授法の訓練という捉え方もされていた。学生は担当授業を教育実習と捉え、授業の組み立てに関する知識を活用している側面が見られた。大学の言語教授法の授業で学習した「ウォームアップという質問をしたり、いろいろな考えを誘う可能性がありました」と自身の担当授業を振り返る学生がいた。また他の学生の授業を評価する際にも「議論を引き起こす質問をしたり、みんなを授業の流れに引き付けた」など、教授法的な観点からの記述が見受けられた。

9.2. 質問紙調査

学習者主導型の日本語授業を担当したことについて、学生に質問した結果を見ていく。授業を担当する「準備は大変」と答えた学生が5人で、「準備は簡単」と答えたのは2人であった（無回答あり）。また、授業を担当することは、「難しい」と答えた学生が3人、「簡単」と答えた学生が2人であった（無回答あり）。さらに、担当を「面白かった」と答えた学生が6人、「面白くなかった」と答えた学生は0人であった（無回答あり）。このことから、学習者主導型の授業の担当は、大変ではあるが面白いと感じている様子が明らかになった。質問紙調査の結果を図4に示す。

次に、今回の学習者主導型の日本語授業の方法についても、学生に意見を自由に記述してもらった。まず良い点としては、意見・会話の練習（5人）と日本語の知識の学習（4人）と指摘した学生が多かった。次に、日本の生活を知る（2人）、記事の読み方の



図4 質問紙調査の結果（担当した感想）

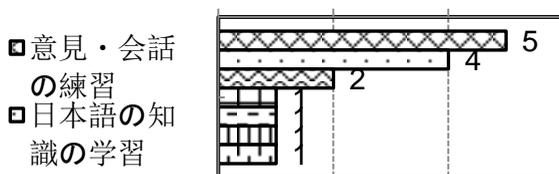


図5 質問紙調査の結果（授業方法の良い点）

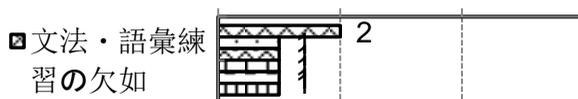


図6

質問紙調査の結果（授業方法の良くない点・改善点）

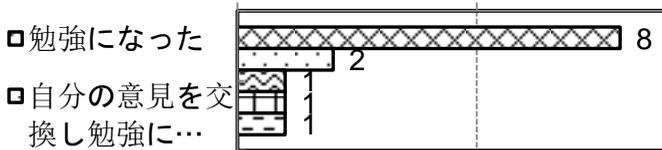


図7 質問紙調査の結果（討論について）

学習（1人）、日本人の考え方を知る（1人）、教育実習になる（1人）、聞き取り能力のため（1人）も挙げられた（複数記述あり）。この質問紙調査の結果を図5に示す。

一方、学習者主導型の授業の良くない点・改善点についての質問には、回答は少なかったが、以下のような記述も見られた。文法・語彙練習の欠如（2人）、間違いを直さない（1人）、教師の管理の不足（1人）、興味に合わないテーマ（1人）、いつも同じような授業（1人）、日本人の考え方を知る機会がない（1人）という意見があった（複数記述あり）。この結果を図6に示す。

授業内に行った討論に関しては、10人全員に非常に高く評価されていた。評価の詳細は、勉強になった（8人）、自分の意見を交換したり勉強になった（2人）、自分の考え方を確認した（1人）、自分のグループの考え方を分かるようになった（1人）、良い会話練習（1人）であった（複数記述あり）。高い評価の理由としては

、「他の授業では普通日本語で長い討論はしないから」、「普通グループ中で日本語を使わない」、「日本語の授業中で討論する機会がないから」などの意見が挙げられていた。質問紙調査の結果を図7に示す。

9.3. 分析の結果

ロシアの大学において実践された、学習者主導型の授業に対する認識と評価について分析を行う。質問紙調査の結果、従来の授業スタイルと異なった学習者主導型の日本語授業は、全ての学生に肯定的に受け止められたことが明らかになった。様々なテーマに関する学習や授業担当の準備活動なども有益だと認識されていた。コースを始める前は、人前で話したりリーダーシップを取ったりするのが苦手な学生には、日本語授業を一人で担当するのは精神的に苦痛なのではないかと予想されたが、担当に関する否定的な意見は全く見られなかった。

授業活動を担当することは大変ではあるが面白いというのが大方の意見であった。新しいスタイルの授業方法を「実験」と捉えたり、「普通ではない授業だと認識したりしながらも、有益な方法であるという評価がなされていた。また本学の学生が外国語の教員養成課程に所属しているためかもしれないが、学習者主導型の授業を

教育実習と捉えるなど実践的な認識も行われていた。学生が自身の参加・体験から学ぶ様子が随所に観察された。

授業活動の中では、特に討論が高く評価された。討論活動が、学生にとって大変有益であると認識されたことが明らかになった。普段、日本語を自発的に話す機会が少ないロシアの学生にとって、討論の場において十分に日本語を使用する経験ができ、学習の満足感が得られたものと思われる。このことは、討論が意見表明や会話の練習になるという意見が多かったことや、他の授業で日本語を長く話す機会がないという意見からも推察できる。

一方、教師に授業の管理や介入を求める意見も散見された。これは、従来の教師主導型の学習スタイルに慣れた学生からの発想であると考えられる。文法や語彙の練習問題のない大学の授業というのは、学生にはこれまで経験がないことである。練習問題を行う場合、間違いは必ず訂正される。それゆえ、学生の発話中の間違いを一つ一つ直さないことは、教師の管理や介入の不足とみなされたようだ。

本コースの学習者主導の日本語授業は、自律学習という従来の授業とは全く異なる概念にもとづいて行わ

れている。そのため、教師の介入を控えて学習者に学習に関する意思決定を担わせるという授業方針について、事前に学生に周知しておく必要があったかと思われる。そうすれば、学生は納得して授業を受けることができたであろう。この点については、次章にまとめて詳しく考察することにする。

10. 学習者主導型の授業が自律学習への道筋になったか

10.1. 内省レポート

最後に、学習者主導型の授業が、自律学習へと向かう道筋になったかどうかについて分析したい。まず、学生の内省レポートを見てみよう。自律的な学習方法に関する内容への言及は少なかったが、学生2人に以下のような記述が見とめられた。「自分でニュースやインフォメーションなどを探しながら、自分の日本語のレベルを高めることができると考えます」、「テキストはかなり面白かった。そのおかげで、今、日本における事情について調べるようになりました」などの記述は、自律学習への方向性を持つ内省である。

10.2. 質問紙調査

質問紙調査の結果では、今回の日本語コースの良かった点として、日本語で自由に話す機会（6人）が最

も多く挙げられた。その他に、自分で記事を選ぶ練習（2人）、意見の言い方を学ぶ（2人）、討論が面白い（1人）、先生役をする（1人）、日本人の考え方がわかる（1人）、グループのみんなの考え方がわかる（1人）、語彙・表現が増えた（1人）、良く読めるようになった（1人）、書く宿題がいい（1人）という意見が挙げられていた（複数記述あり）。この結果を図8に示す。

一方、本コースの改善点についても学生に記述してもらった。改善点の指摘は、大きく二つに分かれていた。まず一つ目は、「もう少し先生からの直しや説明がほしかったです」、「間違いを全部直すことはよくなると思います」、「間違いをクラスで直した方がよかったかもしれません」、「出されたレポートの間違いを直すなら、もっと役に立つようになると思います」など、教師の授業への介入を求める意見であった。

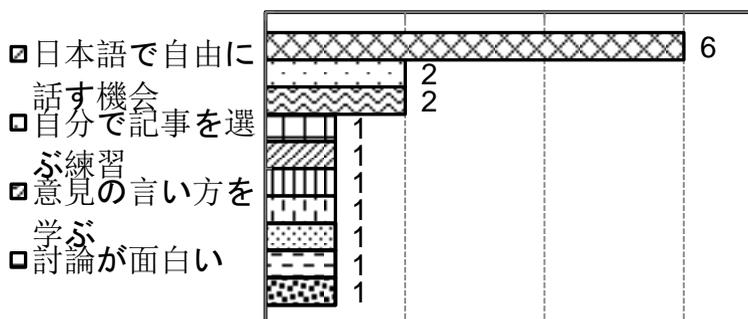


図8 質問紙調査の結果（コースの良かった点）

もう一つの指摘としては、「日本語の母語話者の話をもっと聞くと、よかったですと思います」、「記事の討論に先生の意見も聞きたかったんです」、「日本語を母語とする教師の役目は授業中少なかったと思います」、「母語話者のスピーチの方がよく聞きたいです」、「ネイティブスピーカーである先生の話聞くチャンスが少なかったです。日本人の会話を増えることです」などの記述が見られた。これらは、日本語母語話者である教師の授業への参加の要求であると捉えることができる。

10.3. 分析の結果

ここでは学習者主導型の授業が、自律学習への道筋になったかという点について検討する。まず、本コースで学習者した学生4人に、自律的な学習を行う意識や行動が見られたことを報告したい。2人の内省レポート

には、「自分でニュースやインフォメーションなどを探しながら、自分の日本語のレベルを高めることができる」、「今、日本における事情について調べるようになりました」という自律的な学習についての直接的な記述が見られた。他の2人の質問紙調査の自由記述には、授業が「自分で記事を選ぶ練習」や「記事の読み方の練習」になったと書かれており、自身の学習についてメタ言語的な認知がなされている。これらの学生も自律的な学習を行う能力が養成されていると考えられる。

この4人の学生の他にも、授業は「役に立つ知識を増やすようで、良かった」、「自分にとってわからないところがあった」と内省レポートに記されていたり、質問紙調査の自由記述に「日本的な生活にもっと詳しくなった」と書かれていたりするなど、自己の学習の把握と位置付けを行っている学生が2人見られ、これらの学生も自律的な学習サイクルを推進できる可能性がある。10人中残る4人の学生は、内省レポートと質問紙調査の結果を見る限りでは、単に授業の内容の描写や感想を述べるにとどまっていた。

教材や学習内容の選択と学習活動の実行は、全ての学生が適切に行うことができた。したがって、学生が自律的な学習に移行できるよう支援するためには、自己

の学習の評価に関する部分を手助けすることが効果的だと思われる。内省によって学習の評価を行うことができれば、学習→内省→現在の習得状況の把握→新たな学習目標の設定→学習という自律的な学習サイクルが可能になる。青木（2005）による、学習に関する選択→計画を
実行→結果の評価というサイクルにも合致する。つまり
学生の学習評価に関する指導を通して、自律的な学習能力を高めることができると考えられる。

今回、内省レポートを書く際に教師から学生に指示したことは、「今日の授業について感じたことを書いてください」というような抽象的なものであった。新しい授業スタイルについて学生がどのような感想を抱くのかに関心があったため、特定の範囲に限らず記述してほしいと考えたためだ。学習評価に関する記述がみられなかった4人の学生についても、本当に自分自身で学習評価を行わなかったかどうかは確認できなかった。単に内省レポートや質問紙に書く必要がないと判断した可能性も否定はできない。

学生が学習の評価を明示的に行うのを支援する方法としては、内省レポートにどのような内容を書いたらいいのか具体的に指示をすることが一案として考えられる。例えば、今日の授業で何を新しく学んだか、何が既

知だったか、何ができるようになったかなどを具体的に書くよう指示をする。また、自己の学習について評価することの意義についても理解しておくことが重要であると思われる。さらに、翌週の授業の際に、各学生が内省した内容をクラス全体で共有する活動を行い、学生がどのような内省をしたかについて互いに知ることも自らの内省を深めることにつながると考えられる。

一方、本実践の対象としたクラスの学生5人に教師の介入を求める意見が見られた。これは、学生がこれまで受けてきた教師主導型の授業スタイルからの発想の現れであると考えられ、学生が学習者主導型の授業にまだ慣れていないことを示している。今回の学習者主導型の授業では、教師はできるだけ授業活動に介入しない方針でコースを運営した。学生がこのコース運営の方針を知らされておらず、また自律学習という概念を理解していなかったために、教師の授業参加への要求が起こったと考えられる。

ということは、学習者主導型の授業と自律学習の概念と重要性を明示し、学習者主導型の授業が自律学習への準備になる旨を説明し、学生が授業の目的を理解することによって、この問題は改善されると考えられる。学生が自身の学習活動の有益さを実感できるように、学

習者主導型の授業の意義を予めシラバスに明記したほうがよいと考えられる。そうすれば、学生は不満を抱くことなく納得して学習が進めることができ、学習効果も高まることが期待される。

また学生5人に、日本語母語話者である教師の授業参加の要求に関する記述があった。学生は、教室内の日本語母語話者を貴重な学習リソースとみなしていることがわかった。自律学習を推進する能力の一つに、様々なリソースの効果的な活用が挙げられる。人的リソースの活用という観点から、日本語母語話者である教師の活用を求める意見は、全く妥当なものであると言える。学習に関する日本語母語話者への期待度は、日本国内と海外の学習者との大きな違いの一つであると考えられる。

11. まとめ

学習者主導型の授業を、ロシアの大学の日本語コースに一試行として導入した。その結果、学生は学習者主導型の授業をうまく準備、進行でき、クラスの学生全員が能動的かつ積極的に授業に参加した。

分析の結果、教師と学生では、授業に用いる教材を選ぶ際の観点が異なることが明らかになった。また学生は、今回の学習者主導型の授業を通して、学習リソースの

探し方や、未知のリソースの存在を知ることができた。授業を担当することを、教育実習として実践的に捉える学生も見られ、学習者主導型の日本語授業は一様に肯定的に受けとめられていた。

学習者主導型の日本語授業では、様々なテーマを選ぶことができ、日本事情、日本人の考え方、語彙・文法の学習に効果的だという評価がなされていた。特に、討論活動は高く評価され、普段の発話機会の不足を補う意味でも、また意見表明の能力向上という点でも学習者に非常に高く支持された。

一方、授業中の間違い訂正やレポートの添削の要望など、教師の介入を求める意見があった。これは、従来型の学習スタイルの影響であると考えられる。この点に関しては、自律学習の概念や学習者主導型の授業の方針を周知、理解させることによって、今後、学習者の意識を変えていけるものとする。また、学習リソースでもある日本語母語話者教師に、授業への参加を期待する意見もあった。この意見に、学習者主導型の授業内でどう応えていけるかを検討することは、今後の課題としたい。

自己の学習の評価については、抽象的な記述にとどまっている学生もいたが、10人中4人には、自律的な

学習への意識を示すような内省が観察された。この他、2人の学生には、自己の学習の位置付けを行っている様子が見られ、これら6人の学生は自律学習を行う能力が養成されていると考えられる。学習者が自律学習を行えるようになるための支援としては、教師が内省レポートに書くべき内容を具体的に指示したり、クラスで互いの内省を共有したりする活動を行うことが有効であると考えられる。

12. 今後の課題

今後の課題として、以下の2点が挙げられる。

(1) 分析の結果、今回の学習者主導型の日本語授業のデザインに、新たに改善の可能性が示唆された。自律学習および学習者主導型の授業の概念を明示するなどの改善をはかった上で、さらに学習者主導型の授業を継続して分析を行う。

(2) 学習リソースの限られた海外の日本語教育の現場では、教室内の学習リソースともなる日本語母語話者教師に、授業への参加が期待されている。教師の参加を組み入れた学習者主導型の授業についての検討も、今後の課題としたい。

注

- 1) 4年生は年度内に教育実習8週間、小テスト2回、協定大学との交流プログラムなど他のプロジェクトも行うことになっている。それ以外の時間を、学習者主導型の授業に充てた。
- 2) 1回目の担当ではクラス全体で討論を行い、2回目の担当では学生を二つのグループに分け、より長い時間をかけて討論を行った。
- 3) 筆者が学生の授業への参加態度や参加の様子などを観察して記述した。
- 4) 質問紙調査の結果が成績評価に影響しないことを確認するため、匿名を可とした。
- 5) 本稿では、学生の名前など固有名詞は伏せてある。この学生の内省レポートでは、担当した学生を〇〇さんではなく〇〇先生と呼んでいる。また、内容の理解に必要な場合、適宜カッコを付加して語句を補足した。
- 6) 本文中の下線は、全て筆者が付加したものである。

主な参考文献

- 1) 青木直子(2005)「自律学習」『新版日本語教育辞典』日本語教育学会(編)、大修館書店、773-775.
- 2) 池田玲子・舘岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房

- 3) 大関由貴・遠藤郁絵 (2012) 「学習者から学ぶ「自律的な学び」とその支援」『日本語教育』152号、61-75 . 日本語教育学会
- 4) 木谷直之 (1998) 「極東ロシアの大学生の言語学習観について - 海外日本語教師研修のための基礎データ作成を考える - 」『日本語国際センター紀要』第 8 号、95-110 . 国際交流基金
- 5) 幸田佳子・石井陽子 (2012) 「教師主導型から活動型授業への改善の考察—脱タスクを目指して—」 2012 年 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』日本語教育学会 http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2012forum/2012_SE_kouda.pdf
- 6) 仲矢信介・稲垣滋子 (2005) 「ロシア・N I S 諸国への日本語教育支援再考」『日本語教育』127号、51-60 . 日本語教育学会

副島 健作 Soejima Kensaku,
東北大学
Tohoku University
kensaku@m.tohoku.ac.jp

日本語教育における地方共通語教育の必要性
について

THE NECESSITY OF LOCAL COMMON LANGUAGE TEACHINGS IN THE JAPANESE LANGUAGE EDUCATION

***Abstract:** There is a language situation in local regions of Japan where the traditional dialect is declining as many people mainly use the standard Japanese (hereinafter, “common language”). On the other hand, Japanese with the unique characteristics of the region (hereinafter, “local common language”) is born. This local common language is referred to as “Neo dialect” (Sanada 1990), taking over the features of the traditional dialect and new expressions used among young people. In local regions, the local common language is one of the tools to maintain an intimate relationship and to facilitate the human relations.*

Today, it is very important for the Japanese language education to focus on communication; in other words, how to teach “natural” Japanese expressions is becoming an important issue. “Natural” Japanese expressions refer to the native expressions in the local common language. Generally, the common language is taught because of its versatility, but in local areas we may need to teach the local common language as well. If Japanese learners cannot understand or use a local

common language, they also hinder smooth communication activities.

Japanese learner's goal is to know the same amount of Japanese as a native speaker. In this case, awareness of the local language used by native speakers would be helpful, but the Japanese from other regions also encounter this problem of not knowing a different local language. Therefore, in this case, awareness of the local language used by native speakers would be helpful, but the Japanese from other regions also encounter this problem of not knowing a different local language.

This paper verifies local common language use by people from areas other than Okinawa by using the consciousness investigation. I examined regional Japanese usage by observing expressions called "unnoticed dialect," which are identical Japanese expressions that have different meanings and uses. I specifically examined the case particle "kara" and the consciousness of its use by the people outside of Okinawa.

As a result, the following things became clear: (1)The people from other areas do not use of the case particle "kara" very much. (2) In the case of the people who were originally from outside of Okinawa, there is no correlation between the use of the case particle "kara" and the amount of time they lived in Okinawa.

This indicates that even if one resides in Okinawa for a long time, one would not be able to use the case particle "kara". Based on its result, I discuss the necessity of local common language teaching in the local areas.

0. 序

いわゆる「文法積み上げ式」の時代を経て、
昨今、各方面で「コミュニケーションを重視した日本語教育」の重要性が指摘されている。その流れの

中で、日本語学習者にとって、母語話者が使用するような「自然な言い回し」ができるようになることは**学習目標**の1つと考えられるが、地方において日常言語となっているのは、標準的な日本語（以下、共通語）ではなく、地域的な特徴をもった**共通日本語**（以下、地方共通語）であり、それをどう扱うかは日本語教育において議論されるべき**課題**の1つと言える。

本稿では共通語と地方共通語とを比較した際、意味や用法にずれがあるにもかかわらず、その点について意識されにくい「**気がつきにくい方言**」と呼ばれる表現に着目し、地方共通語話者とそうでない話者間の、**使用状況**の意識の相違について考察する。具体的には、**沖縄地方共通語**の格助詞「**から**」（以下、**カラ**）の使用意識の**実態**を沖縄および**沖縄以外**の出身の日本語母語話者への調査から明らかにする。さらに、**沖縄県外出身者**の**沖縄滞在期間**と**カラ**の使用の関係についても見る。

1. 背景と目的

昨今の日本語教育では**学習者の多様化**に応じて**正確さ重視**の教育から**目的の達成**、即ち**コミュニケーション活動の成功**を重視した**教育の必要性**

が問われるようになってきた（野田（2005），池上（2009），野田（2012）

等）。そこでは，誤解を与える表現，感情を害する誤用をいかに避けるか，日常違和感なく用いられる「日本語らしい」表現をいかに身に付けるかが課題とされる。いずれも母語話者の言語感覚と密接に結びついている事象であり，これらを理論化し，日本語教育に応用することが強く求められている。とくに外国人材の需要が高まりつつある現代社会においては，今後ますます日本語学習者が増加し，多様化していくことが予想される。こうした事情に鑑みると，言語の「自然さ」，「～語らしさ」の追求は日本語教育にとって重要な課題の一つである。コミュニケーションにつきまつきを起ささないための学習目標の最も高いところに「日本語母語話者に好まれる（または誤解を与えたり，感情を害したりしない）言い回し」を使えるようになることがあると考えれば，どんな言い回しが自然かをまず特定し，それをどうすれば効率的に教えられるかを考えていく必要がある。

近年の留学生数の増加にともない，留学形態や国籍が多様化し，留学生の日本語力にも多様性

が見られるようになってきている。また、様々な理由から日本国内の東京以外の地域（以下、地方）に留学や滞在を希望する外国人も多い。そういう状況の中、地方在住の日本語学習者にとって問題となることは、教室で学ぶ日本語（共通語）と普段のコミュニケーション活動において使われる日本語（地方共通語）とのギャップである。地方における言語生活は、共通語化が進み、伝統的な方言が衰退する一方で、方言の特徴を引き継いだり、若者を中心に新たな表現を加味したりしながら、完全に共通語とは同一ではない、その地方独自の特徴をもつ地方共通語（「ネオ方言」（真田1990））を生み出しているが、共通語しか学んでいない学習者には戸惑うことも多い。地方での地方共通語が人間関係を円滑にし、かつ親密な関係を保つツールの1つである¹とすれば、コミュニケーション活動の成功を重視する日本語教育においては看過できないものと言える。地方における日本語教育においては共通語のみならず地方共通語の教育も必要なのではないか。

このように地方における日本語教育では、地方共通語をどう扱うかということは重要な課題の1

つとなっている。従来通り共通語のみを教えても、地方において普段のコミュニケーションツールである地方共通語が身につかないのであれば、コミュニケーション重視の日本語教育とは言えないであろう。また、地方共通語教育を積極的に推進した場合、学習者が共通語と地方共通語との区別ができなくなってしまうたら、その地方以外での言語活動で応用がきかず、日本語習得に支障が出る恐れがある。このように、地方の日本語教育において地方共通語教育は必要かどうか、という問題については納得のいく解答はまだ出されていない。

外国人日本語学習者の最終学習目標の理想は、母語話者と同等の日本語力を習得することである。そうだとすれば、地方における他地域出身の母語話者の行動はこうした疑問の解決の参考となろう。地方以外の地域から来た他地域出身者は、日本語母語話者ではあるが、地方共通語母語話者ではない。他地域出身者は地方共通語に接したとき、どのように行動するだろうか。他地域出身者が地方共通語を適切に使用しようとしているのかどうか、共通語と地方共通語との間の微妙な意味

や用法のずれを受容しているのかどうか。学習目標の理想である母語話者の他地域出身者の地方共通語受容の問題について明らかにすれば、外国人日本語学習者の地方共通語受容がどうあるべきかについて考えることができると思われる。

したがって、本稿では、地方共通語の使用意識の実態をその地方出身者と他地域出身者（ともに日本語母語話者）への調査から明らかにする。それから、他地域出身者の地方滞在期間と地方共通語使用の相関について見る。これらの結果をふまえ、地方の日本語教育における地方共通語の必要性について考えていく。

2. ウチナーヤマトウグチ

このような観点から、他地域出身者が共通語と同形であるが異なる使われ方をする「気がつきにくい方言」をどの程度受容しているかを調べることは、地方共通語にたいする他地域出身者の言語行動を知る1つの手がかりとなり得る。本稿でいう「気がつきにくい方言」とは、沖（1999）が定義した「語形が共通語と同様かもしくはよく似ていて、

意味・用法・運用などにずれがみられるもの」を指す。

現在の沖縄では、「方言の影響をうけた標準語を使用している人が大多数」おり、その日本語には「発音，文法，語彙のどの側面にも方言の干渉」がみられ、「琉球方言から標準語に移行する過程で生まれた，方言の干渉をうけた標準語」（高江洲1994：246），すなわち地方共通語が生成されている。これらはウチナーヤマトウグチ（沖縄大和口）と呼ばれ、「見かけ上はきわめて日本語に似ているとしても，琉球語の特徴をうけつぎ，日本語とはことなる体系をもった，日本語でも琉球語でもない，新しい言語」（かりまた 2006：56）

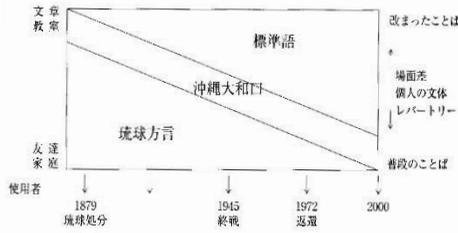


図 1.

として，日本語や琉球方言とは**区別**されている（永田1996，西岡2009等）。

つまり、沖縄において琉球方言話者は高齢者に限定され、生活上は共通語かウチナーヤマトウグチが相手や場面によって使い分けられている（図1参照）。他地域出身者が地域により密着し、快適な生活を送るためには、ウチナーヤマトウグチの習得が求められる。

3. 研究目的と研究課題

本研究では、沖縄を事例として、母語話者が地方共通語をどのように受容しているかについて明らかにし、地方の日本語教育における地方共通語教育の必要性を検討することを目的とする。母語話者の地方共通語の使用意識の実態を把握し、地方共通語教育のあり方について考えることは、コミュニケーション活動を重視した日本語教育を考察する上で、非常に重要である。研究課題は次の2点である。

研究課題 1：他地域出身の日本語母語話者も地方共通語を使用しているか。

研究課題 2：他地域出身の日本語母語話者は地方に長く滞在することで地方共通語を使えるようになるか。

4. ウチナーヤマトウグチのカラの特徴

日本語とウチナーヤマトウグチの格助詞カラの違いは次のようにまとめられる。たとえば、共通語の「から」は代表的な意味として起点を表すのをはじめ、その用法は多様である（寺村 1982，村木 1991，城田 1993，益岡・田窪 1998，庵ほか 2000 など）。

(1) 共通語の「から」の用法（庵ほか 2000）

a. 家から駅まで歩く / 家から出る

（起点（場所））

b. 朝から晩まで働く

（起点（時間））

c. その話は田中さんから聞いた

（起点（人））

d. ワインはぶどうから作られる

（材料）

e. 信号が赤から青に変わる

（変化前状態）

f. 調査結果から考えると...

（判断の根拠）

g. 火の不始末から火事になる

(遠因)

一方，先行研究ではウチナーヤマトウグチのカラも次のように多様な特徴をもつことが指摘されている（高江洲（1994: 256-257），新垣（2007: 15-16））。

(2) ウチナーヤマトウグチのカラの用法（新垣 2007）

a. 日陰から歩かないと暑いよ。（通過する場所）

b. おじいさんはタクシーから帰った（移動の手段）

c. 山から木の实をたくさん取った。（動作をする場所）

d. その事件はラジオから聞いたよ。（情報源を得る手段や媒体）

e. 随分前に家から出たのにまだ着かない。（出発点）

f. そんな前からテレビ見たら，他の人が迷惑でしょ。（動作の行われる場所）

g. 右から曲がってください。（経由点）

h. (寒いから) 下から肌着来ている。(その他)

比較してみると、共通語であれば例文(2a)と(2e)は「を」、(2b)-(2d)、(2f)は「で」、(2g)や(2h)は「に」で表される。同じ形式であっても意味や用法にずれがある「気がつきにくい方言」である。

ここで生じる疑問は次の2点である。まず1点目は、このように共通語にはないウチナーヤマトゥグチの多様なカラの用法を沖縄出身者が本当に使用しているのかどうか。それから2点目は、沖縄県外出身者がウチナーヤマトゥグチのカラの用法を正確に理解し、適切に使用しているのかどうか。これらの疑問を解決すべく、カラ使用にかんして意識調査を行なった。

5. 沖縄地方共通語のカラ使用の意識調査

沖縄の大学生 104 名 (有効回答数) を対象に 2011 年 12 月から 2012 年 1 月にかけてウチナ

一ヤマトウグチのカラの使用についての現状認識を探るべくアンケート調査を行った（対象者の内訳は表1）。アンケートでは各用法ごとに作成した例文を提示し、空欄にふさわしい格助詞を自由に記入してもらった。助詞がないのが自然だと思う場合は「×」を記述してもらった。

表1 調査対象者

沖縄在住の日本語母語話者 104名

(内訳)

出身別：北海道 3，東北 1，関東 6，中部 3，
近畿 4

中国 4，四国 1，九州 8，沖縄 74

性別：女性 61，男性 43

年齢：18歳-33歳

表 2 沖縄地方共通語の助詞の使用 $**p < .01$, $*p < .05$ $+p < .10$

用法	提示した 例文	沖縄県外出身 (30)			沖縄出身 (74)			有意差
		助詞	数	%	助詞	数	%	
通過する場所	7 この廊下まっすぐ行くと、パソコン室があるんだけど、その隣にトイレがあるよ。	を	27	90%	を	55	74%	
	9 「人の枕元通ったらいけない	を	25	83%	を	53	72%	

	<p>とお母さんによく怒られる A : どちら行ったら海見える？ B : この道路まっすぐ行くと海が見えます。赤信号なのに、小学生</p>	<p>を 24 80%</p>	<p>を 44 56%</p>	
	<p>20</p>	<p>を 22 73%</p>	<p>× 40 54%</p>	<p>**</p>

	たちが横歩道渡ってるさ。						
移動の手段	A: 今日どうやってここまで来たわけ？						
	2 B: タクシー来たわけ。すぐ込んでいたよ。	で	30	100%	で	71	96%
	5 宮城ちゃんは	で	30	100%	で	74	100%

	友達と車北部まで遊びに行ったって聞いた。 A : 高橋さんってどんなして通勤してるの？	で 27 90%	で 57 77% +
2 1	B : 高橋さんはバイク通勤するって。 A :	で 30 100	で 70 95%

	<p>3 金城君はどうやって海に行くんだって？ B：毎日バス海に行って泳ぐんだって。</p>	%		
<p>動作をする場所</p>	<p>4 学校の後ろの庭みかんをたくさん取ったわけ。誰に</p>	<p>で 29 97%</p>	<p>で 53 72%</p>	<p>**</p>

	も教えないで！ 食堂財布を拾ったけど、誰のかわかる人いる。ビーチ貝殻を拾ったけど、名前知ってる？	で 29 97%	で 72 97%
	1 2		
	2 4	で 30 100%	で 72 97%
手段や媒体 情報源を得る	3	で 29 97%	で 72 97%
	友達の真雑見びっ		

	<p>くりした。 A : そのカメラ上等だね。どこで買った？ B : それがさ</p>			
8	<p>がさ一、先月チラシ見てすごく気に入って買ったわけ。</p>	<p>で 17 57%</p>	<p>で 36 49%</p>	
1 4	<p>A : その</p>	<p>で 19 63%</p>	<p>で 43 58%</p>	

話はどこから聞いたの？
B：昨日新聞読んだわけ。とってもショックだった。「事務所成績表を取りなさい」って聞いたんだけど、

1
9

で 26 87%

で 54 73%

*

	<p>どこか知ってる？ 今回セミナー聞いた内容はとても印象的だった。</p>	<p>で 26 87%</p>	<p>で 66 92%</p>
<p>出発点</p>	<p>A: 狩俣君見た？ B: 狩俣君？ 1 さっき食堂出て行くのはみたけど</p>	<p>から 16 53%</p>	<p>から 51 69%</p>

<p>..... 。彼が会社出たと聞いたが、まだ約束した場所に着いてない。</p>	<p>を 24 80%</p>	<p>を 41 55%</p>	
<p>6 A : 10時に迎えに行くからね 1 3 B : じゃ、家出るとき私</p>	<p>を 17 57%</p>	<p>× 42 57%</p>	<p>**</p>

1 8	に電話してもらっていい？ A：飛行機何時に着くの？ B：沖縄出発した東京の飛行機は16時30分に成田空港に着くはずよ。	を	22 73%	から	26 35%	**
2 8	生まれて	を	26 87%	を	51 89%	

	初めて地元離れてみる。				
動作の行われ る空間、時間	A : なんか聞こえるんじゃない？				
	B : 聞こえんよ。				
1 5	A : ほら、なんか遠く変な声が聞こえるんじゃない。	から	14	47%	から 46 62%

後ろ騒いでいるあの子どもたちのせいではない。 夜遅く工事を始めるなんて信じられんね。 こらへん見える景色は—	16	で	30	100%	で	74	100%	
	27	に	19	63%	から	37	50%	**
	30	で	18	63%	から	48	65%	**

	じき れい さ。				
経 由 点	A： 家ど こね ？				
	B： 左 曲が った ら銀 行が 見え るわ け。そ こら へが 家だ よ。58 号線 来た ら時 々海 が見 える んだ けど	に	17 57%	×	32 73%
	1 0				
	1 7	から	8 27%	から	37 50%
					**

	<p>さ、めっちゃきれいだよ。高速来たら、早く着くよ。今、高速でお金払わなくてもいいし。</p>	<p>で 23 77%</p>	<p>で 45 61%</p>
<p>特殊例</p>	<p>A：昨日、テレビ真希ちゃんが出てい</p>	<p>に 19 63%</p>	<p>で 41 55%</p>

<p>てビックリしたよ見た？ B: 見てないさー 。A: 寒いねー B: わたしは全然寒くないよ。下肌着着ているから。</p>	<p>に 25 83%</p>	<p>に 37 50%</p>	<p>**</p>
--	-----------------	-----------------	-----------

6. 沖縄地方共通語のカラ使用の特徴

表 2 は調査項目の内容と沖縄出身者と沖縄県外出身者の回答のうち最も多かったものの数とその割合を示したものである。クロス集計（「フィッシャーの正確確率検定」）によると 30 項目中 8 項目（項目 20 は「を」か「×」かの差）でカラ使用の意識について有意差が見られた。（表 2）。

この結果から次の 4 点が明らかになった。

- ① カラの「通過する場所」や「移動の手段」用法は沖縄出身者も使用しない。
- ② 沖縄県外出身者はカラをほとんど使用しない。
- ③ 沖縄県外出身者はカラの特殊例（項目 29）を使用しない。
- ④ 沖縄出身者は起点，出発点のニュアンスがあればカラを多用する。

①については表 2 の結果の多くが「で」（「通過する場所」用法では「を」）で占められていることからわかる。調査では高江洲（1994），新垣ほか（2007）に挙げられている例を参考にカラを使用しそうな

場面を想定し，作例して提示したが，それにもかかわらずカラを使用するという回答は少なかった。とくに，「通過する場所」や「移動の手段」用法においては沖縄出身者であってもカラを使用するという回答は少数であった。これらの項目で次に多かった回答は「×」であった（項目 20 は「を」）。

②，③についてはクロス集計により沖縄出身者と沖縄県外出身者のカラ使用について有意差が見られた 8 項目の回答結果を詳細に見ることではっきりする。表 3 がそのクロス集計表である。この表からもわかるとおり，沖縄県外出身者はカラをほとんど使用しないことがわかる。「下から肌着着ている」のような共通語には見られず，比較的気づかれやすい特殊な用法の場合でも，沖縄出身者の 4 割近くがカラと回答したのにたいし，沖縄県外出身者でカラと回答したものは 1 割に満たなかった。

7. 沖縄県外出身者が使用すると回答した例の分析

⑤ は沖縄出身者がカラを使用すると回答した 8 項目（項目 4，13，17，18，19，27，29，30）が表している意味について分析することで明らかになる。表 3 に

はそれぞれの項目が表す意味についても最右列にまとめ
たが、いずれもモノの移動の出発点や空間的または時間
的な開始点を表しており、「起点」を表すという点では共
通していることがわかる。調査項目の全 30 項目を見ても、
項目 1 や 15 のように「起点」を表すものは沖縄県外出身
者でもカラと答えたものが多かったので、感覚としては
共通語にもあるものであるが、同じ事態でも沖縄出身者
のほうが「起点」として捉える傾向が強いようだ。

表 3 カラ使用のクロス集計表

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

提示 した 例文	助詞	沖縄県外出身 (30)			沖縄出身 (74)			用法	意味
		人 数	割 合	有 意 差	人 数	割 合	有 意 差		
4 学校 の 後 ろの 庭__ __ __み かん	で	29	97 %	**	53	72 %	**	動 作 を す る 場 所	取 り 外 す と こ ろ = 起 点
	から に	0	0%	**	16	22 %	**		
		0	0%	ns	2	3%	ns		
	その他	1	3%	ns	3	4%	ns		

<p>をた くさ ん取 った わけ 。誰 にも 教え ない で!</p>				
<p>「事 務所 —— —— 1 成績 9 表を 取り なさい」 って</p>	<p>で から に その他</p>	<p>87 % ns 0 0% * 2 7% ns 2 7% ns</p>	<p>73 % ns 18 % * 5 7% ns 2 3% ns</p>	<p>情 報 源 を 得 る 手 段 や 媒 起 点 と し て の 相 手</p>

聞いたんだけど、どこか知ってる？							体	
A : 10 時に 迎え に行 くか らね ～ B : じゃ 、家 ——	× を から その他	11 17 1	37 % 57 % 3%	+ ** *	42 16 16	57 % 22 % 22 %	+ ** *	出 発 点 移 動 の 起 点
		1	3%	ns	0	0%	ns	

— 出る とき , 私 に電 話し ても らっ てい い?								
1 8 A : 飛行 機何 時に 着く の? B : 沖縄 — —	を	22	73 %	**	26	35 %	**	
	から	3	10 %	**	26	35 %	**	
	×	3	10 %	+	20	27 %	+	
	で	0	0%	ns	1	1%	ns	
	に	1	3%	ns	0	0%	ns	
	その他	1	3%	ns	1	1%	ns	

出発した東京行の飛行機は16時30分に成田空港に着くはずよ。										
2 7	夜遅く	に から × その他	19	63%	**	26	35%	**	動作の行わ	時間の起点
	—		7	23%	*	37	50%	*		
	—工		3	10%	ns	11	15%	ns		
	事を		1	3%	ns	0	0%	ns		

始め るな んて 信じ られ んね 。								れ る 空 間 / 時 間
ここ らへ ん— — —見 3 える 0 景色 はで —じ きれ いさ 。	から で に ×	10 18 2	33 % 60 % 7% ns	** ** ns	48 18 3	65 % 24 % 4% ns	** ** ns	知 覚 の 起 点
1 7 58号	から	8	27 %	* *	37	50 %	* *	

線__ __来 たら 時々 海が 見え るん だけ どさ 、め っち ゃき れい だよ 。	×	6	20 %	ns	16	22 %	ns	由 点	動 の 起 点
	に	4	13 %	ns	12	16 %	ns		
	で	5	17 %	ns	6	8% %	ns		
	を	6	20 %	**	2	3% %	**		
2 9 A: 寒い ねー B:	に	25	83 %	**	37	50 %	**	特 殊 例	順 序 ? の
	から	2	7% %	**	29	39 %	**		
	×	2	7% %	ns	6	8% %	ns		
	その	1	3% %	ns	2	3% %	ns		

わた しは 全然 寒く ない よ。 下 肌着 着て いる から 。	他			起 点
--	---	--	--	--------

8. 沖縄県外出身者のアスペクト形式の使用と沖縄滞在期間との関係

他地域出身者によるウチナーヤマトウグチの
カウの使用に沖縄滞在期間がどう影響するかを分
析するため、他地域出身者の被験者30名を沖縄滞
在期間の長さによって2年より高い群(11名)と低い
群(19名)とにわけたうえで、それぞれの群の助詞

の使用についてクロス集計により分析を行った。その結果，30項目中28項目において有意差が認められなかった。また，有意差のあった2項目もカラ使用とは無関係であった（表4）。つまり，カラの使用に沖縄滞在期間は影響を及ぼしていないと考えられる。

表 4
沖縄滞在期間と助詞の使用（差の有るもの）

** $p < .01$, * $p < .05$

提示した例文	助詞	滞沖 24 ヶ月未満 (19)			滞沖 24 ヶ月以上 (11)			用法
		人数	割合	有意差	人数	割合	有意差	
A：そのカメラ上等だね。 どこで買った？	×	4	13%	n s	1	3%	n s	情報源を得る手
	で	7	23%	**	10	33%	*	
	を	7	23%	*	0	0%	*	
8 B：それがさー、先月チラシ	その他	1	3%	n s	0	0%	n s	

								段 や 媒 体
	見てすごく気 に入って買ったわけ。							
19	A：その話は どこから聞いたの？	×	5	17 %	n s	0	0 %	n s
	B：昨日新聞 読んだわけ。	で	8	27 %	**	11	37 %	* *
	とってもショ ックだった。	を	5	17 %	n s	0	0 %	n s
		その他	1	3%	n s	0	0 %	n s

これら有意差のあった2項目はいずれも情報を得る「手段」を表す「で」の回答にかんするものである。この結果から、沖縄滞在期間が長くなれば情報源の「で」をよく使用するようになるということがわかるが、その理由については今後検討すべき項目である。

9. 結

本稿では、ウチナーヤマトウグチのカウの使用を事例として、他地域出身者の「気がつきにくい方言」の使用意識を検討した。その結果、以下のことが明らかになった。

(I) 沖縄県出身の日本語母語話者はカウを多用するとは言えないが、沖縄県外出身の日本語母語話者と比較すると使用機会が多い。

(II) 沖縄県外出身者のカウの使用意識と沖縄滞在期間とは相関がない。

このように、地方の新しい日常言語となっている地方共通語を他地域出身者がどのように受容しているかの一端が明らかになった。共通語との類似性が高い「気がつきにくい方言」については今後も様々な表現の調査が必要ではあるが、沖縄在住の他地域出身者はウチナーヤマトウグチのカウについては積極的に使用するには至っていないということがわかった。

また、地方共通語話者であっても、共通語とのずれが大きい表現は使わなくなっているということも明らかになった。今回の調査で使用した例文 30 項目はすべて先行研究においてウチナーヤマトウグチではカウと言うとされる場面を想定して提示したものであったが、その

うちカウの回答が多かったものは6項目(20%)に過ぎなかった。また、これらを含め、他地域出身者との間で有意に回答が多かった8項目は、いずれも「起点」を表すという点で共通語の「から」との類似性が見られるものであった。

しかし一方で、「下から肌着着ている」のようなウチナーヤマトウグチに**独特**の言い回しについては、4割近くのものがかうと回答し、特有の表現を抵抗なく使用していることもわかった。

すなわち、地方共通語の使用状況は、一方では共通語化が進みながら、他方では特有の表現の使用を支持する、というのが地方共通語母語話者の現状認識の実態のようである。このような状況において他地域出身者が地方共通語のうち「気づかれにくい方言」については積極的に使用しない傾向が強いことが今回の調査結果からわかった²。この結果だけを見ると、地方における日本語教育は必要ないということになる。

しかし、特有の表現の使用についてはまだ明らかになっていない。ウチナーヤマトウグチには「デージ」、**「シニ」**(=とても、たいへん)や**「～ジラー**(=～みたいな)」のような、共通語にはなく、若い人が使い始めているウチナーヤマトウグチの新しい表現³が多く生み出さ

れている。これらの使用については、他地域出身者が積極的に使用している可能性も否定できない。したがって、こうした特有の表現の使用についても引き続き調査を行い、より多角的かつ詳細に分析を進め、日本語母語話者の地方共通語にたいする態度を明らかにする必要がある。

謝辞

本論文の調査にあたっては2011年に琉球大学に在籍していた留学生、李 周妍さん、李 洪澤さん、金 ガナさん（以上、韓国）、ホロハン ベネディクト コナーさん（イギリス）、ナルヴァエス ナヴァーロ マルタさん（スペイン）に調査票の作成、実施から集計に至るまでご協力を賜りました。記して感謝申し上げます。

註

1) 副島（2009：65）の沖縄での意識調査によると、地方共通語話者の多くは、地域の人々にとっての普段のことば、すなわち地方共通語で語り合う他地域出身者とは親しくなれると信じているということである。

2) 副島(2011)では「来る」, 副島(2012)では「～わけ」について沖縄を事例に他地域出身者がどのくらい使用しているかを調べているが, その結果, 他地域出身者はこれらウチナーヤマトウグチの表現をほとんど使用していないことが明らかになっている。

3) かりまた(2006: 50)はウチナーヤマトウグチの要素を大きく分けると次の3タイプがあるとする。

- (1) 琉球語の単語がそのままの形でとりこまれたもの
- (2) 琉球語の形式や意味の影響をつよくうけたもの
- (3) 琉球語にも日本語にもなく, 琉球語を素材に若い世代がうみだしたもの

地方発の新たな表現はこの(3)のタイプにあたり, 言語学の対象として記述研究も試みられている(仲間・西 2003など)。

考文献

新垣公弥子ほか

(2007)『日本語ハイリンカルへのハズポートー
沖縄で日本語教師をめさずあなたへー』大城朋
子・尚真貴子
(監修), 沖縄国際大学日本語教育教材開発研究
会

石綿敏雄(1999)『現代言語理論と格』ひつじ書房

かりまたしげひさ (2006)

「沖繩若者ことば事情—琉球・クレオール日本語試論—」『日本語学』25 (1): 50-59, 明治書院

北川千里ほか (1988)『助詞』荒竹出版

城田俊 (1993)「文法格と副詞格」仁田義雄

(編)『日本語の格をめぐる』, 67-94.

くろしお出版

副島健作 (2009)「留学生の地域語にたいする意識」沖繩

を事例として」『欧米文化論集』53: 53-71,

琉球大学法文学部

副島健作 (2011)「他地域出身者における『来る』の地方

共通語的用法の使用」ウチナーヤマトウグチを事例と

して」『言語文化学会論集』37: 55-68

副島健作 (2012)「他地域出身者の「気がつきにくい方言

」使用にかんする—考察—沖繩地域の「～わけ」の使用

意識調査から—」*Southern Review* No. 27: 111-122

高江洲頼子 (2004)

「ウチナーヤマトウグチ」その音声, 文法, 語

彙について」沖繩言語研究センター(編)『沖繩言語

研究センター研究報告 3 那覇の方言:

那覇市方言記録保存調査』, 245-289.

寺村秀夫

(1978)『日本語の文法(上)』国立国語研究所

寺村秀夫

(1982)『日本語のシンタクスと意味Ⅰ』くろしお出版

仁田義雄 (編)

(1993)『日本語の格をめぐって』くろしお出版

益岡隆志 (1987)『命題の文法』くろしお出版

益岡隆志・田窪行則

(1987)『セルフマスターシリーズ3

格助詞』くろしお出版

益岡隆志・田窪行則 (1992)『基礎日本語文法

改訂版』くろしお出版

村木新次郎 (1991)『日本語動詞の諸相』ひつじ書房

森山卓郎

(1988)『日本語動詞述語文の研究』明治書院

Методика преподавания восточных языков: аспектизация, компьютеризация, новые учебные пособия: Сборник статей участников I Международной конференции. Москва, НИУ ВШЭ, 22-23 апреля 2013 г.

Издание подготовлено на отделении востоковедения НИУ ВШЭ

Председатель редакционной коллегии *А.А. Маслов*
Члены редакционной коллегии *В.В. Аникина, Н.Н. Ким,*
Внешний рецензент *О.А. Трофименко*
Ответственный редактор *Ю.А. Курпирянова*
Главный редактор издательства *И.А. Савкин*

ИД № 04372 от 26.03.2001 г.
Издательство «Алетейя»,
192171, Санкт-Петербург, ул. Бабушкина, д. 53.
Тел./ факс: (812)560-89-47

Редакция издательства «Алетейя»:
СПб, 9-ая Советская, д. 4, офис 304,
тел. (812)577-48-72, aletheia92@mail.ru

Отдел продаж:
fempro@yandex.ru, тел. (812)951-98-99,
www.aletheia.spb.ru

*книга издательства «Алетейя» в Москве
можно приобрести в следующих магазинах:*
«Историческая книга», Старосадский пер., 9. Тел. (495)921-48-95
«Библио-Глобус», ул. Мясницкая, 6. www.biblio-globus.ru
Дом книги «Москва», ул. Тверская, 8. Тел. (495)629-64-83
Магазин «Русское зарубежье», ул. Нижняя Радищевская, 2.
Тел. (495)915-27-97
Магазин «Фаланстер», Малый Гнезниковский пер., 12/27.
Тел. (495)749-57-21, 629-88-21
Магазин «Гилея», Тверской б-р, д.9. Тел. (495)925-81-66
Магазин «Циолковский», Большая Молчановка, 18
Тел. (495)691-51-16, (495)691-56-28
Галерея книги «Нина», ул. Бахрушина, д. 28. Тел. (495)959-20-94

Интернет-магазин: www.ozon.ru

Подписано в печать 18.11.2013. Формат 60×88 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 12,55. Печать офсетная. Тираж 500 экз.