

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*На правах рукописи*

**Мизгулина Мария Натановна**

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ  
НА ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ  
(начальный этап, дополнительное образование)**

Специальность 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания  
(иностранные языки)

**Диссертация**

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**

доктор педагогических наук, профессор

Тарева Елена Генриховна

Москва

2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Введение</i> .....	3
<i>Глава 1. Особенности аудирования при обучении японскому языку в условиях дополнительного образования (начальный этап)</i> .....	16
Статус аудирования в условиях дополнительного иноязычного образования.....	16
Особенности японского языка в аспекте трудностей аудирования.....	34
<i>Выводы по 1 главе</i> .....	61
<i>Глава 2. Психофизиологические основания отбора и организации материала для начального обучения аудированию речи на японском языке</i>	63
Отбор и организация учебных материалов на основе учета психофизиологических механизмов аудирования на японском языке	63
Отбор и организация зрительной наглядности для обучения начинающих аудированию речи на японском языке.....	86
<i>Выводы по 2 главе</i> .....	112
<i>Глава 3. Технология формирования у обучающихся навыков аудирования речи на японском языке (начальный этап дополнительного образования)</i> ...	114
Модель технологии формирования у начинающих навыков и умений аудирования речи на японском языке.....	114
Результаты опытно-экспериментального исследования эффективности технологии формирования у начинающих навыков и умений аудирования речи на японском языке .....	141
<i>Выводы по 3 главе</i> .....	155
<i>Заключение</i> .....	158
<i>Список литературы</i> .....	164
<i>Приложения</i> .....	192

## Введение

Изменения, происходящие во внешнеполитической деятельности России в последние годы, привели к повышению престижа знаний восточных языков, в частности, японского. В современном обществе расширяются российско-японские связи на всех уровнях. Увеличивается количество студентов, желающих изучать японский язык в вузах и на языковых курсах. Множится количество молодых людей, с том числе школьников, проявляющих интерес к японской культуре и японскому языку в системе дополнительного образования.

Доминантной характеристикой современной образовательной языковой парадигмы является вариативность образования, предполагающая создание «личных пространств» на основе свободного выбора обучающихся. Такой выбор в наибольшей степени реализуется в условиях *дополнительного образования*, которое является важным и динамично развивающимся общественным институтом. В современных условиях система дополнительного образования представляет собой перспективную область для желающих овладеть японским языком и соприкоснуться с японской культурой.

Японский язык имеет ряд особенностей, которые позволяют назвать его предметом повышенной сложности. К этим особенностям относятся, во-первых, японская письменность, состоящая из двух азбук и большого количества иероглифов, каждый из которых имеет несколько вариантов чтения. Во-вторых, в японском языке особый грамматический строй, отличающийся от строя индоевропейской группы языков, а также несколько разновидностей лексики (*ваго* – исконно японская, *канго* – заимствованная из Китая и *гайрайго* – заимствованная из других стран). В-третьих, велико стилистическое многообразие современного японского языка: четко разграничивается письменная речь и устная речь, при этом устная речь подразделяется на несколько стилей: учтивый, нейтрально-вежливый и фамильярный (дружеский). В-четвертых, фонетический строй японского языка имеет ряд особенностей, сложных как для произнесения, так и для восприятия на слух.

Например, самыми сложными для восприятия на слух являются: тонизация, наза-лизация, долгота гласных, геминация согласных, редукция и т.п.

В контексте сказанного особый интерес в обучении японскому языку представляет аудирование текстов, обладающее спецификой, которая продиктована параметрами японского языка, сферами коммуникации с носителями данного языка. Понимание звучащей речи на слух, являясь одним из важных звеньев устной коммуникации, обеспечивает адекватность речевого поведения в разнообразных коммуникативных ситуациях. Повышение важности аудирования как вида речевой деятельности в последнее время обусловлено ростом технологий, связанных с распространением аудио и видеосвязи, ростом возможностей общения в режиме онлайн, потребностью воспринимать обильный и весьма привлекательный для различных потребителей цифровой аудиовизуальный контент (соцсети, аудиоблоги, подкасты и пр.). В силу особой востребованности навыков и умений аудирования их целенаправленное формирование становится значимой составляющей процесса обучения даже на *начальном этапе* овладения японским языком в различных условиях его (языка) преподавания, прежде всего в контексте дополнительного образования, где он востребован и пользуется популярностью у различных возрастных категорий обучающихся.

Методика преподавания японского языка в целом развивается достаточно динамично. Этому способствуют работы Л.Т. Нечаевой, С.А. Быковой, Т.М. Гуревич, Т.И. Корчагиной, Н.Г. Румак, У.П. Стрижак, О.Р. Лихолетовой, Н.В. Раздорской, И.С. Сон, С.В. Чиронова, Ю.Л. Кужеля и др. Анализ показывает, что диссертационные исследования, посвященные методике преподавания японского языка за последние годы (за редким исключением) относятся к преподаванию в вузах (Н.В. Раздорская, 2007; М.В. Аракава, 2007; Е.С. Авдеева, 2009; Н.Л. Максименко, 2009; О.Н. Грунина, 2012). За исключением одной работы, посвященной формированию иноязычной информационной компетенции применительно к японскому языку на языковых курсах (Е.В. Корсакова, 2008), все работы ограничиваются сферой формального (основного) образования. Существуют работы, наиболее близко соприкасающиеся со сферой дополнительного (неформального) образования. Например,

И.С. Сон (2009) предлагает методическую типологию трудностей обучения грамматике японского языка на начальном этапе, которая могла бы быть востребованной в системе дополнительного образования, но, тем не менее, исследователь ограничился уровнем обучения японскому языку в вузе. Работу У.П. Стрижак (2005) можно также рассматривать как универсальную для преподавания японской иероглифики в условиях основного и дополнительного образования.

Проведенный анализ степени разработанности проблем обучения японскому языку и, в частности, аудированию позволяет заключить, что за последние несколько десятилетий не появилось ни одной работы, посвященной обучению аудированию текстов на японском языке; ситуация в этой области выглядит критической. Как следствие, проблематично обстоят дела с учебными аудитивными материалами на японском языке для преподавания на начальном этапе, в том числе в условиях дополнительного образования.

Основой построения концепции обучения аудированию текстов на японском языке в условиях дополнительного образования может послужить солидный объем фундаментальных и прикладных исследований, посвященных данной проблематике применительно к другим иностранным языкам. Проблема аудирования как лингводидактического феномена затрагивалась многими российскими и зарубежными учеными: психологами, изучавшими этот процесс как вид речемыслительной деятельности (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев), методистами, занимавшимися спецификой аудирования как вида речевой деятельности и объекта овладения (И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Дехерт, Н.В. Елухина, Б.А. Лapidус, И.Д. Морозова, и др.). Интерес к теме аудирования не ослабевает и в последнее время. Вышли работы, посвященные обучению аудированию полемических текстов (К.М. Бржозовская, 2003), обучению аудированию с письменной фиксацией существенной информации (Е.А. Колесникова, 2009), методике обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности студентов (С.В. Дудушкина, 2015), методике построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного

языка (И.В. Шукина, 2009), методике формирования компенсаторной компетенции при обучении слуховой рецепции на начальном этапе (Е.В. Лучина, 2016) и др.

Выявленные данные свидетельствуют, что в теории и практике обучения аудированию текстов на японском языке назрели требующие решения противоречия:

– между интересом, проявляемым обучающимися к японскому языку в системе дополнительного образования, и крайне небольшим количеством методических исследований, касающихся преподавания этого языка в системе дополнительного образования;

– имеющимися подходами к обучению японскому языку в условиях высшей школы и отсутствием экстраполяции результатов данных исследований на другие виды и уровни образования;

– между сформированной и детально представленной теорией обучения аудированию иноязычных текстов и малой представленностью исследований в области формирования умений аудирования тех обучающихся, которые изучают японский язык;

– между наличием большого количества аутентичных аудитивных и аудиовизуальных материалов на японском языке и слабой разработанностью вопроса об адаптации этих материалов для образовательных нужд обучающихся на начальном этапе.

Данные противоречия свидетельствуют об **актуальности** исследования, которая вызвана, во-первых, возросшей ролью коммуникации на японском языке в различных сферах общественно-политической, экономической и культурной жизни России, во-вторых, отсутствием научно обоснованной методики преподавания японского языка в системе дополнительного образования в целом и обучения аудированию текстов на этом языке в частности, в-третьих, недостаточным количеством учебных материалов с аудитивным компонентом на японском языке, предназначенных для образовательных нужд русскоязычных обучающихся. На данный момент ощущается острая необходимость создания эффективной методики обучения аудированию текстов на японском языке для носителей русского языка.

**Объектом** исследования является процесс формирования у обучающихся навыков и умений аудирования текстов на японском языке.

**Предметом** исследования является методика формирования аудитивных навыков и умений у начинающих изучение японского языка в условиях дополнительного образования.

**Целью** исследования является разработка методики обучения аудированию русскоязычных обучающихся на начальном этапе изучения японского языка в системе дополнительного образования.

С целью достижения цели исследования выдвигается **гипотеза**, основанная на предположении о том, что уровень сформированности навыков и умений аудирования на начальном уровне обучения японскому языку будет высоким при следующих условиях:

- 1) если будет уточнен статус аудирования на начальном этапе обучения японскому языку в условиях дополнительного образования;
- 2) если будут выявлены и проанализированы с методической точки зрения основные трудности звучащей речи на японском языке для восприятия русскоязычным реципиентом и на этой основе будут определены аудитивные навыки и умения, формируемые у обучающегося на начальном этапе;
- 3) если как результат установления совокупности принципов отбора и организации аудитивного и визуального материала, основанных на учете психофизиологических особенностей восприятия иноязычной речи на слух, будет произведен методически целесообразный отбор аудиотекстов и визуальных опор для обучения начинающих изучение японского языка в условиях дополнительного образования;
- 4) если с учетом пп. 1–3 будет разработана и проверена опытным путем технология обучения начинающих аудированию речи на японском языке в условиях дополнительного образования.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- 1) Обосновать статус аудирования применительно к задачам обучения японскому языку русскоязычных обучающихся на начальном этапе дополнительного

образования и на этой основе определить удельный вес и значимость аудитивной способности в ряду других речевых умений осваивающего японский язык;

2) Выявить и методически типологизировать основные трудности, возникающие при аудировании японских текстов у носителей русского языка, начинающих изучать японский язык;

3) Произвести отбор, адаптацию и организацию материалов для обучения аудированию текстов на японском языке;

4) Осуществить отбор и организацию зрительной наглядности для формирования у русскоязычных реципиентов навыков и умений аудирования на японском языке;

5) Разработать технологию обучения начинающих аудированию текстов на японском языке применительно к условиям дополнительного образования;

6) Подтвердить в ходе опытного обучения эффективность технологии формирования у обучающихся навыков и умений аудирования текстов на японском языке.

**Методологическую основу исследования** составляют идеи и теоретические положения компетентностного подхода (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, И.И. Халеева, А.В. Хуторской, Н.В. Языкова); личностно-деятельностного подхода (В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн); межкультурного подхода к обучению иностранным языкам (Н.И. Алмазова, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова); теория речевой деятельности (В.А. Артемов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн и др.), психологические и психолингвистические концепции овладения иностранным языком (В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев).

**Теоретическую основу** составляют следующие теории и концепции: теория обучения аудированию иноязычных текстов (М.Л. Вайсбруд, Н.И. Гез, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Н.В. Елухина, Б.А. Лapidус, А.С. Лурье, И.И. Халеева), исследования в области востоковедческой лингвистики (В.М. Алпатов, С.А. Быкова, И.Ф.



Вардуль, Т.М. Гуревич, И.С. Ибрахим, Т.И. Корчагина, Л.Т. Нечаева, Н.Г. Румак, В.В. Рыбин, И.С. Сон, С.А. Старостин, У.П. Стрижак, Н.А Сыромятников и др.), в частности, особенностей японской фонетики (И.С. Ибрахим, В.В. Рыбин), речевой тактики японского общения (Т.Н. Горохова, С.В. Чиронов), особенностей заимствованной в японский язык лексики (А.С. Шмунер), параметров межкультурного общения на японском языке (А.В. Деркач), синестезийного характера японской культуры и зрительного восприятия японской картины мира (Д.Г. Главева, Е.Л. Скворцова), теории и методики преподавания японского языка (Е.С. Авдеева, А.В. Деркач, Т.И. Корчагина, Л.Т. Нечаева, И.С. Сон, У.П. Стрижак), а также работы японских исследователей (Я. Итикава, Г. Кавагути, О. Камада, С. Кимура, С. Мияги, Ю. Саката, М. Сасаки, Н. Танака), исследующих процессы обучения японскому языку, теория применения средств наглядности в обучении иностранным языкам (В.А. Артемов, Б.В. Беляев, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев А.Н. Щукин).

При решении поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

– общенаучные методы теоретического исследования: анализ теоретических и практических работ по теме диссертации в области педагогики, психологии, методики обучения иностранным языкам, философии, лингвистики; анализ учебно-методических комплексов и учебных пособий по аудированию; анализ, синтез, классификация аудиотекстов, навыков и умений аудирования как объектов овладения, моделирование процесса обучения аудированию в системе дополнительного образования;

– эмпирические методы: тестирование, опрос, анкетирование учителей и обучающихся, наблюдение за организацией дополнительного образования и обучения японскому языку в этой системе, изучение передового педагогического опыта, педагогический эксперимент.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что впервые сформулированы особенности аудирования обучающимся текстов на японском языке; вскрыт потенциал дополнительного образования для поддержания интереса к вос-

приятию на слух и пониманию текстов на японском языке на начальном этапе обучения; разработана методическая типология трудностей, возникающих у русскоязычных реципиентов при аудировании текстов на начальном этапе изучения японского языка; на научной основе разработана оригинальная процедура отбора и организации аудитивных и наглядных материалов для начального этапа обучения японскому языку.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в следующем:

- теоретически обоснован статус и определена ведущая роль аудирования при обучении начинающих японскому языку, что вносит вклад в методику обучения данному виду речевой деятельности;
- уточнен реестр навыков и умений аудирования применительно к обучению начинающих японскому языку в условиях дополнительного образования;
- дополнена теория обучения аудированию благодаря а) выявлению и методической классификации трудностей восприятия на слух и понимания японских текстов русскоязычными обучающимися б) обоснованию принципов, критериев отбора и организации аудиотекстов и сопровождающих их наглядных опор;
- разработана технология формирования у русскоязычных реципиентов навыков и умений аудирования текстов на японском языке.

**Практическая значимость исследования:** отобраны тексты на японском языке для обучения аудированию начинающих в условиях дополнительного образования; собран комплекс зрительных (наглядных) опор для обучения аудированию в данных условиях; выявлены критерии определения уровня сформированности навыков и умений аудирования текстов на японском языке, корректность и действенность которых доказана в ходе проведения Олимпиады «Учитель школы будущего» (МГПУ, 2020, 2021 гг.), входящей в перечень Министерства просвещения РФ; разработан комплекс упражнений для формирования аудитивных навыков и

умений, необходимых начинающим для восприятия и понимания текстов на японском языке; в авторском пособии «Японский язык. Лучший самоучитель»<sup>1</sup> реализована методика обучения аудированию на начальном этапе овладения японским языком.

**Организация исследования.** Исследование, нацеленное на выявление фундаментальных закономерностей процесса обучения аудированию на японском языке, проводилось в три этапа. Во время проведения первого этапа (2014–2018 гг.) был изучен опыт обучения аудированию на распространенных иностранных языках (английский, немецкий, французский), описанный в российской и зарубежной методике преподавания иностранного языка. На этом же этапе были изучены японские исследования по методике преподавания аудированию (как с точки зрения японского как иностранного, так и с точки зрения обучения аудированию японских реципиентов). Данные, полученные в ходе анализа методической литературы, были систематизированы, в результате чего были выдвинуты первичные гипотезы и проведена их первичная апробация в ходе работы в системе дополнительного образования ГБОУ Школа № 1223 г. Москвы. На втором этапе (2018–2019 гг.) было продолжено накопление материала, после внесения некоторых уточнений было окончательно сформулировано теоретическое обоснование изучаемой проблемы. Во время проведения последнего (третьего) этапа были окончательно выявлены закономерности процесса обучения аудированию на японском языке в системе дополнительного образования, было проведено внедрение технологии обучения аудированию на японском языке в объединении дополнительного образования школы № 1593, проведен анализ экспериментальных данных и сформулированы выводы.

**Апробация исследования** проводилась в процессе практического преподавания японского языка в течение шести лет с 2014 г. по 2019 г. в системе дополнительного образования в ГБОУ Школа № 1223, на международных научно-методических конференциях Ассоциации преподавателей японского языка (2015-2020 гг.,

---

<sup>1</sup> Мизгулина М.Н. Японский язык. Лучший самоучитель. – М.: АСТ, 2019. – 416 с.

ИСАА при МГУ им. М.В. Ломоносова), на Второй международной научно-практической конференции «Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию» (2020 г., МГПУ); на международных научно-практических конференциях «Японский язык в образовательном пространстве» в 2019-2021 г., МГПУ); в ежегодных семинарах по преподаванию японского языка, проводимых консультантами Японского фонда, информационным отделом Посольства Японии в России (2015-2020 гг.); на XIX Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей образования «Доказательный подход в сфере образования» (2020 г., МГПУ), на Первой всероссийской конференции «Учебник как инструмент национального самоопределения обучающихся» (2021 г., МГПУ).

**Внедрение полученных результатов** было проведено в 2021 г. на базе ГБОУ школа №1593 при обучении японскому языку школьников 5-6 классов в группах дополнительного образования. Результаты были также внедрены в процесс организации и проведения олимпиады «Учитель школы будущего» (МГПУ, 2020, 2021 гг.).

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Аудирование имеет особый статус при обучении японскому языку на начальном этапе. Именно этот вид речевой деятельности способен поддержать первоначально высокий уровень мотивации к изучению японского языка и предотвратить впоследствии снижение интереса к нему ввиду объективных трудностей, свойственных процессу освоения данного языка. Условия дополнительного образования вследствие допустимости широкой вариативности целей, содержания, принципов, средств и технологий обучения, а также относительной автономности преподавателя в принятии методических решений способны обеспечить в процессе обучения реализацию доминантной позиции аудирования среди других речевых умений на начальном этапе обучения японскому языку.

2. Формирование аудитивных навыков и умений при обучении русскоязычных реципиентов японскому языку на начальном этапе дополнительного образования должно производиться с учетом специфических трудностей восприятия на слух и понимания японских текстов. Осваиваемые для аудитивной способности навыки

и умения обусловлены трудностями японского языка фонетического (несовпадение фонем русского и японского языков, тонизация, назализация, редукция, долгота гласных, геминация согласных, интонирование, паузация), лексического (для *ваго* – особенности словообразования – *рэндаку*, *рэндзё*; для *канго* – омонимия, омофония; для *гайрайго* – трансформация при ассимилировании в японский язык), грамматического (порядок слов в предложении, наличие отсутствующих в русском языке грамматических категорий для значимых частей речи, эмоциональных служебных слов, эллипсис (в первую очередь подлежащего) и т.п.) и социокультурного (несколько уровней вежливости, признак «свой – чужой», категория направленности действия, использование междометий *айдзутти*, явления расплывчатости и недосказанности *аймай*) характера.

3. Отбор и организация японских текстов для обучения аудированию русскоязычных реципиентов производится помимо учета универсальных критериев с применением частных принципов а) технологической продуктивности (для разработки упражнений, нацеленных на формирование навыков и умений с учетом трудностей восприятия текстов на японском языке), б) психофизической обусловленности (для развития психофизиологических механизмов аудирования, необходимых для восприятия и понимания аудиотекстов на японском языке), в) межкультурной ценности (для сопоставления родной и японской культуры), г) аутентичности репрезентации японской картины мира. Эффективность восприятия на слух и понимания текстов на японском языке определяется уровнем развития таких механизмов аудирования, как речевой слух, долговременная память, вероятностное прогнозирование, сегментация речи. Механизмы внимания, селекционирования полезного сигнала, адаптации к различным тембрам и голосам являются актуализаторами управления различными стратегиями аудирования.

4. Наглядность – важное средство обучения начинающих аудированию текстов на японском языке. Для отбора наглядных опор необходимо использовать принципы а) акцентуации наглядности на существенной аудиоинформации с учетом трудностей фонетического, лексического, грамматического и социокультур-

ного характера, свойственных японскому языку; б) обеспечения управления процессами внимания восприятия, понимания с учетом особенностей функционирования психофизиологических механизмов аудирования при прослушивании японских текстов; в) сокращения наглядности сообразно постепенному нарастанию трудностей.

5. Процессуальный компонент методики формирования у русскоязычных реципиентов навыков и умений аудирования текстов на японском языке характеризуется единством а) принципов обучения, среди которых помимо универсальных (общедидактических, методических) целесообразно применение частных принципов: учета последовательности появления трудностей восприятия и понимания японского языка; учета особенностей работы механизмов аудирования при прослушивании японских текстов, принципа дифференциации наглядных опор; уменьшения количества опор; б) методов обучения (информационно-рецептивного, репродуктивного, метода проблемного изложения, эвристического, исследовательского); в) этапов: формирования перцептивных навыков и преодоления фонетических трудностей, формирования механизма сегментации речи и преодоления лексических трудностей, этапа развития механизма вероятностного прогнозирования и преодоления грамматических трудностей, этапа ознакомления со страноведческой информацией и преодоления социокультурных трудностей японского языка. Комплекс упражнений, нацеленных на формирование аудитивных навыков и умений, строится в методически обусловленной последовательности на основе типологии трудностей аудирования текстов на японском языке и с учетом опоры на методически целесообразные наглядные образы.

**Структура диссертационного исследования.** Работа включает следующие разделы: во **введении** доказана актуальность темы и проблемы исследования, представлены объект и предмет исследования, сформулированы цель, гипотеза и задачи, приведена научная новизна, сформулирована теоретическая и практическая значимость, определены методы исследования и выдвинуты положения, которые выносятся на защиту. В **первой главе** проанализированы цели обучения японскому языку в системе дополнительного образования, обоснован статус аудирования при

обучении русскоязычных реципиентов японскому языку, выявлены и систематизированы основные трудности, возникающие при аудировании текстов на японском языке, создан перечень необходимых навыков и умений аудирования с учетом специфики японского языка. Во **второй главе** проанализированы имеющиеся в лингводидактике системы критериев отбора и организации аудиотекстов при обучении различным иностранным языкам, сформулированы критерии отбора и организации аудиотекстов применительно к аудированию на японском языке, описаны особенности работы психофизических механизмов при аудировании японских текстов. Проанализирована роль зрительной наглядности для сопровождения процесса обучения аудированию, выявлены принципы отбора и организации наглядности для обучения аудированию текстов на японском языке. В **третьей главе** представлена технология обучения аудированию русскоязычных реципиентов, начинающих изучать японский язык, включающая систему процедуры отбора аудиоматериалов и применения зрительной наглядности, систему упражнений с последовательным снижением количества зрительной наглядности, систему оценивания и контроля сформированности аудитивных умений, а также представлены результаты педагогического эксперимента. В **заключении** подводятся итоги проделанной работы и формулируются общие выводы исследования. Исследование содержит 16 таблиц и 14 рисунков (схем, диаграмм, графиков). **Приложения** содержат результаты анкетирования, опросов, упражнения, которые иллюстрируют способы работы по формированию аудитивных умений, а также фрагменты аудиотекстов, которые послужили материалом для составления упражнений.

## Глава 1.

# ОСОБЕННОСТИ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)

### 1.1. Статус аудирования

#### в условиях дополнительного иноязычного образования

В связи с глобализацией и открытием информационных границ в последние десятилетия в России можно наблюдать увеличение интереса к японской культуре, которое проявляется во многих сферах, в том числе в повышении престижа знания японского языка. Японский язык (далее – ЯЯ) можно изучать в вузах, общеобразовательных школах и на языковых курсах. Одним из популярных вариантов изучения ЯЯ является система дополнительного образования.

На сегодняшний момент дополнительное образование (далее – ДО) детей является неотъемлемым компонентом образовательного пространства, сложившегося в современном обществе. В 2018 г. институт ДО (внешкольного воспитания) в России перешагнул столетний рубеж. При этом рост внимания к данному образованию наблюдается не только в России, но и во всем мире, так как он (рост внимания) во многом обусловлен неудовлетворенностью граждан границами содержания и зачастую формализмом обязательного школьного образования.

Дополнительное образование – это вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования (ФЗ 273 – гл.1, с.2, п.14). Данная образовательная сфера (как и организация внеурочной деятельности) в настоящий момент регламентируется следующими документами: ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в РФ»; Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2018-2025 годы (постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642); Приказ Минпросвещения России от



09.11.2018 № 196 (ред. от 30.09.2020) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (Зарегистрировано в Минюсте России 29.11.2018 № 52831), Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей», а также иными приказами, распоряжениями и методическими рекомендациями.

Современная система ДО тесно связана с концепцией непрерывного образования (Б.С. Гершунский, В.Г. Кулюткин, А.К. Орешкина, В.А. Сластенин, В.Н. Турченко, Ф. Курода, Р. Lengrand, К. Ямагути). Согласно теории непрерывного образования, учебная деятельность является естественной составляющей жизни человека в любом возрасте. Непрерывное образование выступает как основа всестороннего развития творческого потенциала личности на всех этапах жизни (В.Г. Кулюткин, 1985, Б.С. Гершунский, 2003). Как утверждает Е. В. Корсакова, «непрерывное образование представляет собой процесс, который продолжается на протяжении всей жизни, что отражается в терминологии, используемой в зарубежной науке: *lifelong education, lifelong learning, permanent education*» [Корсакова, 2008, с. 16]. Вслед за Н.С. Тырхеевой [2005], Е.В. Корсакова подчеркивает, что «система непрерывного образования предполагает целенаправленную организацию процесса обучения и строится на следующих принципах: а) поступательности в формировании и обогащении творческого потенциала личности; б) целостности пожизненного образовательного процесса; в) интеграции учебной и практической деятельности; г) учета особенностей структуры и содержания возрастных образовательных потребностей человека; д) содержательной преемственности образования; е) единства профессионального, общего и гуманитарного образования; ж) самообразования в периоды между стадиями организованной учебной деятельности» [Корсакова, 2008, с. 18].

В российской педагогической науке понятие «дополнительное образование» (далее – ДО) рассматривается на трех уровнях: во-первых, на философском, во-вторых, на общенаучном и, в-третьих, на конкретно-научном уровне. Ю.В. Копылова

отмечает: «на основе философского подхода ДО рассматривается как сложная система, включающая в себя ряд подсистем. На общенаучном уровне место данного понятия определяется в системе научных понятий и, следовательно, в теории научного познания. На конкретно-научном уровне представляется возможным исследовать данное понятие как дидактическую категорию» [Копылова, 2017, с. 113].

Некоторые ученые рассматривают ДО как «особо ценный тип образования», как «зона ближайшего развития образования» [Березина, 2007; Буйлова, 2011; Голованов, 2017]. Л.Н. Буйлова уточняет, что термин «дополнительное» обозначает «*более мотивированное образование, которое получает личность сверх основного образования, позволяющее ей реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно*» (выделено нами – М.М.) [Буйлова, 2011, с. 138].

ДО школьников регламентируется Приказом Министерства просвещения РФ №196 от 9 ноября 2018 года (с изменениями от 30 сентября 2020 года). Под ним понимается целенаправленный процесс, ориентированный на обучение, воспитание, развитие обучающегося как личности благодаря осуществлению дополнительных образовательных программ за пределами основного школьного образования (Ю.В. Копылова, А.В. Золотарева, В.П. Голованов и др.). Исследователи ДО школьников (А.В. Золотарева, В.П. Голованов, Л.Н. Буйлова, В.А. Березина) определяют специфику ДО как образовательного феномена, выделяя особую функцию ДО, которую следует рассматривать в отрыве от основного образования. Главное предназначение ДО базируется на идеях гуманистической педагогики и заключается в *удовлетворении интересов и образовательных потребностей школьников.*

Содержание ДО интенсивно меняется в связи изменениями условий современной жизни. Вызовы времени неизбежно требуют повышения доступности и качества в сфере системы ДО, что приводит к появлению образовательных программ нового поколения, тесно связанных с новейшими технологиями. В более широком контексте это отражает происходящую трансформацию модели образования, описанной следующим образом: от «адаптивной и универсальной», когда государство

«сверху» обеспечивает номинальную общедоступность стандартного набора образовательных услуг и стремится создать условия для освоения всеми заданных унифицированных результатов в определенный период времени, к «неадаптивной, персонализированной и непрерывной», исходящей из потребностей и интересов самих граждан, строящейся на их собственной мотивации и свободе выбора, где государство призвано создавать условия для реализации инициатив «снизу» на протяжении всей жизни человека [Дополнительное образование детей..., 2019, с. 14].

Дополнительное образование в сфере обучения иностранным языкам (далее – ИЯ) (для краткости предложим рабочий термин «*дополнительное иноязычное образование*» (далее – ДИО)), в условиях глобализации является перспективной сферой развития в связи с позиционированием России в системе и структуре деятельности мирового сообщества. ДИО дает возможность расширения контактов с иностранными партнерами как на личном, так и на профессиональном уровне. По мнению Е.В. Корсаковой, ДИО можно определить как «процесс развития иноязычных коммуникативных умений обучающихся во внеурочное время, нацеленный на культурное, творческое, интеллектуальное, нравственное, патриотическое становление личности» [Корсакова, 2008, с. 4]. Этот процесс отличается такими характеристиками, как более широкая вариативность подходов, базирующихся на потребностях и интересах возраста обучающихся, к которым можно, к примеру, отнести создание ситуации успеха; развитие навыков рефлексии; развитие целеустремленности, любознательности; реализация потребности в общении; реализация потребности в участии в сценических мероприятиях на ИЯ; реализация потребности в самоутверждении и т.п. [Копылова, 2017].

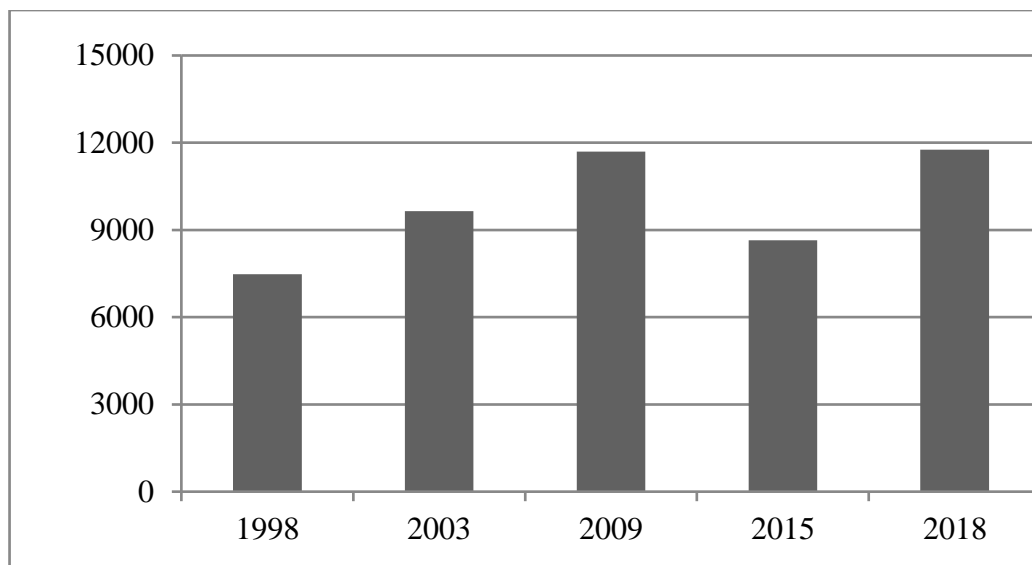
Е.В. Корсакова, исследовавшая особенности языковых курсов как формы ДО, называет следующие характеристики курсового обучения: прагматическую направленность, применение особого отбора материала, вариативность обучения, развивающий и комплексный характер обучения; дифференцированный подход, индивидуализацию процесса обучения, а также опору на технические средства обучения и использование информационных технологий в образовательном процессе [Корсакова, 2008, с. 20].

Похожие характеристики при описании ДИО у школьников выделяет Г.В. Сороковых. Во-первых, ДИО предоставляет школьникам возможность раскрытия своих творческих возможностей через сценическую деятельность, креативные задания, организацию тематических праздников и создание собственных проектов. Во-вторых, принцип инновации или принцип новизны дополнительного образования, означающий введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, позволяет быстрее и эффективнее формировать коммуникативную компетенцию школьников. В-третьих, ДИО позволяет педагогам свободно выбирать языковой материал с учетом возрастных, индивидуальных, интеллектуальных возможностей, что способствует развитию мотивационной сферы школьников. Таким образом, ДИО обладает набором уникальных возможностей для формирования языковой личности школьника [Сороковых, 2018, с. 264].

ДИО школьников классически реализуется в целях совершенствования коммуникативных способностей обучающихся в рамках овладения языками, традиционно преподаваемыми в общеобразовательной школе. В последнее время сложившаяся практика дополняется различного рода образовательными практиками, связанными с *обучением восточным языкам*, в том числе *японскому*. До 90-х гг. ЯЯ изучали только в нескольких вузах и школах СССР, в 2000 г. более чем в 30 вузах, 60 школах и на многочисленных курсах [Нечаева, 2000, с. 5]. На данный момент Россия занимает 22-е место в мире по количеству людей, изучающих ЯЯ. В 2015 г. Россия занимала 24 место. Значительно увеличилось общее количество учебных заведений, более чем на 30% выросло количество преподавателей.

Наблюдается как абсолютный, так и относительный рост заинтересованности россиян к изучению ЯЯ. Ежегодно Японский Фонд (далее – ЯФ) проводит исследования о количестве учебных заведений, количестве преподавателей и обучающихся японскому языку и публикует отчеты «Исследования учебных заведений с изучением японского языка». Если сравнить данные за 1998, 2003, 2009, 2015 и 2018 годы, можно проследить сначала рост, потом небольшой спад и повторный рост в общем количестве людей, изучающих японский язык. Общее число россиян,

изучающих ЯЯ, в 1998 году составляло 7480 человек, в 2003 году – 9644 человек, в 2009-11696 человек, в 2015-8650 человек, в 2018 – 11764 человек (см. рис. 1).



*Рисунок 1. Общее количество россиян, изучающих ЯЯ (данные ЯФ за последние 20 лет)*

Статистика, касающаяся системы ДО в сфере обучения ЯЯ, стала отражаться в отчетах ЯФ с 2015 г. В 2015 г. в системе ДО обучалось 2546 человек, в 2018 – уже 3951 человек. В отчете за 2018 г. указывается, что из 169 учреждений, занимающихся преподаванием ЯЯ, 83 учреждения приходятся на систему ДО (полный список таких учреждений представлен в приложении 1).

По результатам нашего анализа активности на портале госуслуг Москвы ([rgu.mos.ru](http://rgu.mos.ru)) мы делаем выводы, что количество школьников, желающих изучать ЯЯ в ДО, постепенно увеличивается в 2018–2019 гг. (хотя, это может быть кратковременный всплеск, возникший в связи с перекрестным годом Японии). Следовательно, в сфере ДО в школах также происходят положительные сдвиги. На момент начала 2021 г. на портале госуслуг Москвы открыта запись в более двадцати объединений ДО с курсами ЯЯ.

Поскольку изучение ЯЯ в системе ДО является добровольным выбором учащихся, в этой сфере существуют специфические проблемы. Н.С. Бороздина, описывая ДО в школе, выделяет среди них следующие шесть:

1) низкая мотивация детей и родителей, связанная со сложностью японского языка как предмета и низкая вероятность применения его в будущей профессии;

- 2) низкая наполняемость групп, в том числе невозможность обучать в одной группе разновозрастных и разноуровневых школьников;
- 3) платность обучения (внебюджетные группы);
- 4) недостаточное количество часов (в бюджетных группах);
- 5) отсутствие учебника ЯЯ для школьников;
- 6) отсутствие контактов с носителями и языковой практики [Бороздина, 2016, с. 41].

Проблема разноуровневости особенно сильно ощущается в условиях низкой наполняемости групп в ДО. Вот как описывает ситуацию Н.С. Бороздина: «Когда набирается начинающая группа, желающих может быть человек 20-30. Но через два-три месяца из них продолжают заниматься около 10-15 человек, а после летних каникул вернуться не более 5. Ситуация становится еще более сложной, если, к примеру, факультатив посещают всего 8 учеников, из которых четверо учат японский язык второй год, двое – третий год, один – четвертый год и еще один – пятый год» [Там же, с. 42]. По словам Н. С. Бороздиной, такие разноуровневые группы японского языка обречены либо на расформирование, либо на смену профиля: «В случае, когда факультатив в одни и те же часы посещают дети разного уровня подготовки, учителю приходится менять формат занятий с “урока японского” на “клуб общения любителей Японии”. Постоянно в таком режиме заниматься невозможно, и учеников становится все меньше» [Там же, с. 42].

Проблемы, связанные с потерей мотивации применительно к ситуации в вузах, описываются в статье Т.М. Гуревич «Почему становится все меньше желающих изучать японский язык». Автор комментирует результаты анкетирования, проводившегося в 2011 г. среди студентов и магистрантов МГИМО и слушателей курсов редких языков, изучающих ЯЯ. Более половины респондентов начали изучение ЯЯ по собственному желанию, при этом главным стимулом для изучения языка было желание познакомиться с японской культурой. На вопрос «перспективен ли японский язык?» положительно ответили 40% респондентов, остальные 60% распределились поровну между ответами «нет» и «не знаю». Вызвал тревогу ответ на вопрос «сможете ли вы найти работу с японским языком», утвердительно на этот

вопрос ответило всего 20% респондентов. Указанная выше Н.С. Бороздиной проблема, касающаяся отсутствия контактов с носителями и языковой практики у школьников, перекликается с ответами респондентов из МГИМО относительно трудностей освоения языка как средства общения: «носители [ЯЯ] почему-то разговаривают на английском языке с иностранцами». Т.М. Гуревич эмоционально заключает: «Действительно, трудно овладеть языком, на котором с тобой никак не хотят говорить те, для кого он является родным!» [Гуревич, 2011, с. 54].

Дополнительное анкетирование было проведено в московских школах с изучением ЯЯ в 2015 г. и описано А.В. Клеванской. Задачей анкетирования было выявление мотивов изучения ЯЯ у школьников и выяснение возможностей дальнейшего применения этого языка [Клеванская, 2016, с. 94]. По сравнению со студентами школьники имеют больше возможностей как начать заниматься, так и перестать заниматься предметом дополнительного образования при первой же потере интереса и мотивации, о чем не без сарказма заметил В.П. Голованов: «голосуют ногами» [Голованов, 2015].

Если сравнивать место ЯЯ в системе обязательного и дополнительного образования, то в первую очередь заметна разница в целях изучения ЯЯ, т.к. неправильно выбранная цель открывающегося объединения/учреждения ДО ставит под угрозу факт существования и развития данной институции. Как представляется, многие объединения ДО, специализирующиеся на ЯЯ, вынуждены были закрыться именно вследствие того, что изначальная цель была выбрана некорректно. Правильно выбранная цель позволяет подстраивать содержание языкового образования в рамках ДО под нужды обучающихся, тем самым, удерживая и даже усиливая их интерес к ЯЯ и японской культуре.

Остановимся на целеустанавливающих параметрах обучения ЯЯ в ситуации ДИО. История целеполагания в отечественной методике обучения ИЯ описана в работах И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, А.А. Миролубова, Е.Г. Таревой и др. Например, Е.Г. Тарева описывает макроструктуру изменений, происходящих в системе взаимоотношений между объектом и субъектом научного познания в лингводидактике через призму меняющихся научных парадигм и отражающихся на целевой

составляющей процесса обучения, следующим образом: «объект формирования – коммуникативная компетенция – является вторичной по отношению к субъекту, осваивающему данную компетенцию» [Тарева, 2015, с. 241]. Сказанное означает, что в понимании целей обучения иностранному языку четко прослеживается ориентация на личностно-ориентированный вектор иноязычного образования: развитие личности учащегося с помощью потенциала учебного предмета «иностраннй язык» и формирование его (учащегося) компетенций как личностных характеристик заявлены как самостоятельные цели. А.В. Хуторской называл идею личностно-ориентированного образования, вошедшую в школьный обиход благодаря педагогам-новаторам: *«не с предметом к детям, а с детьми к предмету»* краеугольным камнем личностно-ориентированного обучения [Хуторской, 2007].

Цели изучения популярных иностранных языков в системе ДО школьников в большинстве случаев связаны с либо недостаточностью программы основного образования, либо с желанием школьников углубленно изучить язык/получить высокий балл ЕГЭ по данному предмету. Что касается редких иностранных языков, таких как японский, цели изучения могут варьироваться от желания смотреть и понимать мультфильмы до потребности использовать ЯЯ в будущем в профессиональной карьере.

Во время фестиваля Японской культуры (апрель-май 2019 г.) мы провели анкетирование школьников – участников события для выяснения целей изучения ЯЯ. (В приложении 2 представлены анкета и полученные результаты). По результатам анкетирования учеников средней и старшей школы, выбравших этот предмет самостоятельно, а не по рекомендации родителей, наиболее популярными ответами были: 1) *«интерес к манга и анимэ»*, 2) *«интерес к восточным боевым искусствам»*, 3) *«интерес к японской культуре в целом»*. Помимо этого, многим школьникам хотелось бы иметь японских друзей и поехать в Японию.

При сравнении целей обучения ЯЯ в системе общего, профессионального и ДО очевидно, что система ДО как неформального образования в области целеполагания является более гибкой по сравнению с системой обязательного (формального) образования, строго регламентированного согласно требованиям ФГОС и



других нормативов. Как следствие такой гибкости, вариативности, у педагогов существует больше возможностей реагировать и корректировать цели, которые становятся основой выбора содержания обучения. Именно от целей зависит, на какой из видов речевой деятельности будет делаться особенный упор в рамках того или иного курса ДО.

Применительно к нашему исследованию мы в качестве объекта овладения/развития в рамках ситуации ДО остановились на *аудировании*. Наш выбор не является случайным. Статус аудирования высоко оценивается российскими исследователями (И.А. Зимняя, Н.И. Гез, Н.В. Елухина, И.В. Щукина, В.Е. Лапина, А.С. Будник, Е.А. Колесникова, Е.Н. Владимирова и др.). Во-первых, аудирование – очень востребованный в реальной коммуникации вид речевой деятельности. В статье «Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации» говорится, что «в современном обществе люди слушают 45% времени, говорят – 30%, читают – 16%, пишут – 9%» [Клобукова, Михалкина, 2001, с. 104]. К.М. Синькевич, ссылаясь на психолога И.Б. Дерманову (2002), приводит похожие данные: «В реальной жизни нам приходится много слушать: как показывают исследования, человек при общении 42-53% времени слушает, 16-32% говорит сам, 15-17% читает и 9-14% пишет» [Синькевич, 2012, с. 50]. Относительно учебного аудирования могут приводиться данные, свидетельствующие о том, что слушание в классе, включающее в себя восприятие речи учителя и односладников, может занимать более половины аудиторного времени. Конкретные показатели в разных источниках могут различаться, особенно для разных целевых групп и иных учебных условий (Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина, К.М. Синькевич, Е.А. Колесникова), но везде прослеживается мысль о ведущей роли аудирования как вида речевой деятельности.

Во-вторых, одним из методических принципов обучения ИЯ является общепризнанный принцип устного опережения, о котором писал еще Г. Пальмер: «Языком следует овладевать путем устного общения. Живые языки должны усваиваться через живую речь. Другими словами, их следует преподавать устно» [Пальмер 1961, с. 19]. Эту же мысль поддержал еще в прошлом веке Б.В. Беляев, разработавший теорию о соотношении методики преподавания иностранного языка и психологии.

Затрагивая вопрос о последовательности преподавания иностранного языка, ученый делал выводы о переходе от пассивных форм к активным, в случае обучения устной речи «от слушания к говорению» [Беляев, 1965, с. 57]. Г.А. Калинина приводит данные о том, что среди всех видов речевой деятельности аудирование играет наиболее важную роль. Проведенный ею эксперимент со школьниками, описанный в статье «Аудирование как основной вид сложных умений», предусматривал выявление коэффициента корреляции между видами речевой деятельности. Автор приходит к выводу, что «для достижения положительных результатов в обучении иностранному языку необходимо развивать, в первую очередь, умения понимать иноязычную речь на слух» [Калинина, 2008, с. 64].

В-третьих, одной из особенностей аудирования как вида РД является его полифункциональность – оно выступает и как средство, и как цель обучения, а в аспекте обучения устной речи выступает одновременно как основа формирования слухо-произносительных навыков и как неотъемлемая часть обучения диалогической речи.

В-четвертых, как показали результаты опросов, проведенных Т.М. Гуревич (2011), Н.С. Бороздиной (2016), А.В. Клеванской (2016), аудирование в большей мере, чем другие виды РД соответствует пожеланиям обучающихся, добровольно выбравших ЯЯ в системе ДО и желающих «смотреть анимэ», «общаться на ЯЯ с носителями», «поехать в Японию» и «иметь японских друзей». Аудирование является видом РД, в первую очередь необходимым для удовлетворения вышеперечисленных потребностей.

На основании приведенных аргументов мы можем сделать вывод, что на начальном этапе обучения ИЯ аудированию необходимо уделять повышенное внимание. Именно контекст ДИО позволяет позиционировать и осуществить такого рода усиление статуса и функций аудирования среди других речевых умений при обучении ЯЯ.

В методической науке накоплен богатый опыт обучения аудированию текстов на ИЯ, эта методическая проблема связана с именами таких известных ученых,

как: М.Л. Вайсбурд, Н.И. Гез, Н.В. Елухина, И.А. Зимняя, Я.М. Колкер, В.В. Сафонова, И.И. Халеева, А. Anderson, Т. Lintch, R. Oxford, M. Rost и др. На сегодня в целом сформирована целостная теория, в которой определены цели, содержание, подходы, методы, приемы и средства обучения аудированию. При этом данная теория не стоит на месте, она постоянно развивается, особенно с учетом последних трендов развития технологий – цифровизации, компьютеризации, при которых аудирование стало сочетаться с видеоизображением, и две модальности – слуховая и зрительная – стали для подрастающего поколения единым основным каналом восприятия и понимания информации.

Аудирование рассматривалось учеными в различных разрезах и с точки зрения разных методических подходов. Е.Г. Тарева [2019] выделяет следующие трактовки аудирования в отечественной методике:

- активная мыслительная деятельность или умение (Е.И.Пассов);
- внутренний вид речевой деятельности (И.А.Зимняя);
- сложная мыслительно-мнемическая деятельность (Н.И. Гез);
- обратная связь (сторона) говорения (С.А. Ламзин).

Интересной является точка зрения С.А. Ламзина на природу аудирования, согласно которой аудирование не относится к категории деятельности (в ее (деятельности) толковании А.Н. Леонтьевым), т.к. при аудировании происходит не формулирование собственной мысли, а воссоздание чужого смыслового высказывания, т.е. «решение мыслительной задачи вербальными средствами для себя» [Ламзин, 2011, с. 21]. Это, как указывает ученый, противоречит главному критерию речевой деятельности, который А.Н. Леонтьев основывал на замысле речевого высказывания. Относительно утверждения С.А. Ламзина скажем, что «воссоздание чужого смыслового высказывания» характеризуется всеми признаками деятельности. И.А. Зимняя, выделяя трехчастную структуру применительно к рецептивным видам речевой деятельности, приравнивает подготовительную фазу продуктивных видов такой деятельности к ее мотивационно-побудительной фазе [Зимняя, 2001, с. 49]. Среди главных особенностей аудирования ученый называет генетическую предрасположенность человека к этому виду речевой деятельности, внутренний способ

формирования мысли, невыраженную внешне внутреннюю активность и пр. [Зимняя, 1985].

Неоднозначные толкования роли и статуса аудирования можно объяснить тем, что на протяжении истории неоднократно менялись подходы к формированию у обучающихся соответствующих умений. Если рассматривать развитие методики обучения этому виду речевой деятельности в исторической ретроспективе, то можно проследить, под влиянием каких научных открытий или исторических событий происходили основные существенные трансформации.

С XIX века в методике преподавания ИЯ господствовали натуральный и прямой метод, и как следствие, восприятие звучащей речи было естественным элементом обучения. В 40-е и 50-е годы вопросами обучения аудированию занимались З.М. Цветкова, И.В. Рахманов, И.А. Грузинская. В этот период появляются первые работы, выделяющие умение понимать на слух в качестве отдельного аспекта. Как писала З.М. Цветкова: «ошибаются те преподаватели, которые думают, что умение хоть немного говорить на ИЯ обеспечивает и умение свободно понимать устную речь в тех же пределах» [Цветкова, 1940, с. 66]. В 60-е годы XX века устная и письменная речь выделяются как отдельные аспекты обучения, появляется классификация упражнений для обучения аудированию. Зарубежные методисты разрабатывают первые учебно-методические комплексы (далее – УМК) для обучения аудированию. Вслед за этим появляются первые классификации упражнений. Поскольку в то время еще не существовало термина «аудирование», а само оно рассматривалось вместе с говорением как одна из сторон обучения устной речи, в названиях научных статей в большинстве случаев использовался термин «понимание речи на слух».

Впервые термин «аудирование» в отечественной методике преподавания иностранных языков появился в 1964 г. в работе З.А. Кочкиной, где он трактовался как «процесс восприятия и понимания слышимой речи» [Кочкина, 2007, с. 12]. К этому времени в институте иностранных языков под руководством И.В. Рахманова уже была разработана система языковых и речевых упражнений для обучения дру-

гим видам речевой деятельности. Постепенно стала формироваться теория обучения аудированию. В частности, в 1970-е гг. Н.В. Елухина (1977) выделила и обобщила трудности иноязычного аудирования, З.И. Боровко (1971) уточнила возможный процент незнакомой лексики, допустимый в учебных аудиотекстах, В.Ф. Сатинова (1971) разработала систему обучения аудированию на разных уровнях путем трансформирования вариантов одного и того же аудиотекста. Примерно начиная с 1980-х годов с возникновением и расширением коммуникативного подхода, начали разрабатываться многочисленные варианты упражнений для обучения аудированию как средству коммуникации [Пассов, 1985]. В 90-е годы в образовательном пространстве начинают господствовать культуросообразные подходы, как следствие, возникла потребность в изучении социокультурного значения аудирования [Сафонова, 1991].

Работы российских методистов последних лет, касающиеся аудирования как вида речевой деятельности, рассматривают его через призму *межкультурного* общения (В.В. Сафонова, 2008, Н.В. Базина, 2014, А.С. Будник, 2014, Е.Г. Тарева, 2019). С этой точки зрения важно понимать функциональное назначение аудирования как способа ознакомления с многообразной культурной средой устного общения с целью ориентировки в ней; как инструмента получения необходимой информации для выполнения других видов речевой деятельности; как средство оценки готовности обучающегося к речевому общению. Например, В.В. Сафонова выделяет пять основных целей аудирования в условиях межкультурного общения. Эти цели удовлетворяют различные виды потребностей:

- 1) информационные потребности при получении различного рода устной медиаинформации в процессе прослушивания радиотекстов и просмотра видео, включая подкасты в электронных изданиях газет и телеканалов в Интернете;
- 2) коммуникативные потребности в условиях непосредственного общения;
- 3) потребности в сфере досуга (при прослушивании аудиокниг и радиопрограмм, при просмотре теле-, видео- и кинопродукции);
- 4) ориентировочно-справочные потребности (например, во время путешествий и т. п.);

5) образовательные и самообразовательных потребности в конкретной области знаний [Сафонова, 2008].

В японской методической литературе, посвященной обучению аудированию, также выделяется несколько этапов. Обучение данному виду речевой деятельности в Японии рассматривается в двух основных аспектах – аудирование иностранных аудиотекстов, например, английских и обучение иностранцев аудированию текстов на ЯЯ, при этом в большинстве случаев рассматриваемые этапы совпадают. В какой-то степени можно утверждать, что японцы внесли большой вклад в стремительное развитие методики обучения аудированию в 1950-1960 гг. во всем мире, т.к. именно в японской компании Сони под руководством А. Мориты и М. Ибуки в 1950-е гг. был налажен массовый выпуск магнитофонов. В 60-70 гг. стали появляться и широко распространяться лингафонные кабинеты *LL-kyousitsu*, а начиная с 1980-1990 гг. стали использоваться технические средства с визуальной поддержкой. Под руководством специалистов ЯФ были созданы такие популярные аудио и видео курсы как: «Ян-сан то Нихон но хитобито» (Ян-сан и японцы), «Эрин но тё:сэн» (Эрин бросает вызов), «Маругото» и т.п.

Так же, как и в отечественной методике, в японской системе обучения большие сдвиги произошли в 1980-1990-е годы, когда выросло значение коммуникативного и культуросообразного подходов. В учебниках стали появляться упражнения коммуникативной направленности, стала назреть необходимость пересмотра заданий экзамена JLPT<sup>2</sup> (Норёку сикэн) (сам пересмотр произошел уже в начале нулевых). После пересмотра были именованы виды аудитивных заданий, на всех уровнях появились задания на проверку уровня сформированности коммуникативной компетенции, чему свидетельствует появление группы заданий 即時応答 (СО-КУДЗИ О:ТО:), предполагающих выбор правильной реакции на прослушанную реплику. Учитывая многочисленность этикетных формул в ЯЯ и их важность для по-

---

<sup>2</sup> В 1984 г. Японский Фонд (Japan Foundation) совместно с Японской ассоциацией содействия международному образованию начали проводить экзамен по определению уровня владения ЯЯ (JLPT) для лиц, у которых он не является родным. На территории Японии экзамен проводит Японская ассоциация содействия международному образованию, а за ее пределами – Японский Фонд (JF). С 1998 г. этот экзамен стал проводиться в России.

вседневного общения, был введен тип заданий 発話表現 (ХАЦУВА ХЁ:ГЭН), известных как «задания со стрелкой», где проверяется уровень сформированности умений, основанных на понимании особенностей межличностных отношений. Подобные задания появляются на самом нижнем уровне N5. Вместе с этим усилилась направленность на проверку понимания задач, нацеленных на совершение деятельности в повседневной жизни – группа заданий 課題理解 (КАДАЙ РИКАЙ) – дословно обозначающая «понимание вида необходимой деятельности» также присутствует на всех уровнях с N5 по N1.

В стандартах Японского фонда, которые были основаны на европейских стандартах CEFR, аудитивная компетенция составляет одну из основных ветвей кроны «Дерева стандартов», где она располагается вместе с другими видами речевой деятельности (см. приложение 3). Особенностью стандартов является то, что помимо рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности выделяется еще один вид – интерактивный, в котором аудитивная компетенция играет наиважнейшую роль [JF Кё:ику Сутанда:до, 2017, с. 5].

Анализ опыта исследования проблемы обучения аудированию текстов на иностранных (в нашем случае – на японском) языках показывает, что данный аспект в лингводидактике как в России, так и в Японии изучен достаточно хорошо, в целом сформировано представление об основных параметрах данного процесса, о технологических ориентирах применительно к разным образовательным условиям. Тем не менее, не все вопросы изучены с достаточной степенью полноты и основательности. Роль аудирования при обучении японскому языку в системе дополнительного иноязычного образования не изучена вовсе.

Именно этим вопросом мы задались, рассматривая статус японского языка в системе ДИО. Заметим, что в российской методической литературе аспект, касающийся статуса аудирования в сфере преподавания японского языка, затрагивался лишь спорадически и несистемно. Существует очень ограниченное количество работ, среди которых необходимо выделить статью Д.С. Лазаревой «Аудирование в рамках преподавания разговорного аспекта» [2009], где описывается ситуация в

вузе. Автор отмечает, что на аудирование невозможно выделить достаточное количество аудиторного времени. В условиях общеобразовательной школы ситуация выглядит не менее сложной, т.к. японский язык (за редким исключением) либо является вторым иностранным языком, либо преподается факультативно в системе дополнительного образования, следовательно, из двух-трех часов в неделю на аудирование выделяется лишь несколько минут [Мизгулина, 2018].

В условиях ДИО, являющегося более гибким по сравнению с обязательным, удельный вес разных видов речевой деятельности может быть скорректирован согласно целям обучения. Вследствие того, что ДИО не так сильно привязано к ФГОС по сравнению с основным образованием, педагог обладает более широким выбором методов, средств обучения и т.п., то есть большими возможностями самостоятельно противостоять таким трудностям, как нехватка аудиторного времени и «текучка» учеников. Кроме того, учитель может самостоятельно сконцентрировать внимание на трудностях и особенностях изучаемого языка в конкретном максимально трудоемком аспекте обучения, дабы избежать их «нагромождения» у обучающегося, изначально обладающего высокой мотивацией и стойким интересом к изучаемому в условиях ДИО языку и осваиваемой культуре.

В силу перечисленных выше обстоятельств нам представляется целесообразным на начальном этапе обучения ЯЯ в ДИО *увеличить удельный вес аудирования* относительно других видов речевой деятельности. Помимо ранее приведенных аргументов о преобладающей доле аудирования в реальной коммуникации, роли аудирования в формировании слухопроизносительных навыков, соответствии этого вида речевой деятельности пожеланиям обучающихся японскому языку (выявлено на основании опросов), существует еще одна причина, являющаяся специфической для японского языка. К ней относится иероглифическая письменность, представляющая собой серьезную сложность на любом этапе обучения, следовательно, требующая внимания преподавателя и занимающая значительную долю времени работы в классе. При стремлении овладеть японской письменностью удельный вес обучения чтению и письму на японском языке оказывается значительно выше по сравнению с европейскими языками, зачастую это происходит за



счет аудирования, в ущерб ему. В условиях, когда учитель пытается уделять внимание и письменной, и устной речи, процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции протекает настолько медленно, что ученики начинают испытывать разочарование в устных формах общения, в том числе в деятельности по восприятию и пониманию устного текста на ЯЯ. Во многих случаях падение мотивации у обучающихся и потеря интереса к изучению ЯЯ в условиях ДИО может быть объяснена отсутствием ощущения заметного и явного для самих обучающихся прогресса в изучении языка.

Начинать обучение ИЯ с устной речи, как заметил Е.И. Пассов – «это традиция». Существующие «новейшие веяния, что учитель сам выбирает маршрут» [Пассов, 2010, с. 548], позволяют нам определить статус аудирования в ситуации начального обучения ЯЯ в системе ДИО. Это означает, что аудирование является:

- лидером среди других видов речевой деятельности в условиях реальной коммуникации;
- основой и средством обучения устной речи (на которую необходимо делать акцент при обучении ЯЯ в ДИО по причине сложности японской письменности);
- речевым умением, наиболее соответствующим целям обучения ЯЯ в системе ДИО;
- максимально востребованной способностью со стороны обучающихся в системе ДИО.

## 1.2. Особенности японского языка в аспекте трудностей аудирования

В отечественной методической литературе трудности обучающихся при аудировании иноязычных текстов начали рассматриваться еще в 1930-1940-х годах З.М. Цветковой, И.А. Грузинской, И.В. Рахмановым и др. Основные классификации трудностей аудирования приведены в работах И.Д. Морозовой (1993), Н.В. Елухиной (1996), Е.А. Колесниковой и М.Л. Вайсбурд (2010). Этим вопросом активно интересуются зарубежные исследователи, такие как А. Liberman (1985), М. Underwood (1989), M.Rost (1993), D. Mendelsohn (1994), С.Т. Best (2010), К.Yokoyama (2005), I. Mennen (2010), M.Omori (2012), S. Miyagi (2014), E. Kissling (2014), К. Idemaru (2018).

Классификации основных трудностей аудирования у разных исследователей различаются. Например, Н.В. Елухина [1996] выделяет четыре основные группы:

- 1) трудности, связанные с языковой формой сообщения;
- 2) трудности, связанные со смысловым содержанием сообщения;
- 3) трудности, связанные с условиями предъявления сообщения;
- 4) трудности, связанные с источниками информации.

Е.А. Колесникова и М.Л. Вайсбурд [2010] выделяют пять групп:

1) трудности, связанные с особенностями аудирования как вида речевой деятельности и условиями, в которых эта деятельность осуществляется: однократность предъявления, темп речи, необходимость адаптироваться к разным тембрам голоса, отсутствие личного контакта/отсутствие зрительных опор при прослушивании записи на аудионосителях, необходимость одновременно воспринимать, распознавать и перерабатывать информацию, наличие шумов или помех;

2) трудности, обусловленные лингвистическими особенностями воспринимаемого на слух материала: фонетические, лексические и грамматические;

3) трудности, связанные со смысловой обработкой материала: несоответствие возрасту и жизненному опыту, а также недостаточно развитое критическое мышление;

4) трудности, обусловленные социокультурными особенностями страны изучаемого языка: отсутствие фоновых знаний, наличие лингвокультурем;

5) трудности, обусловленные стилистическими особенностями аудиотекста: стилевая и жанровая принадлежность текста, наличие компрессий, клише, возможность непоследовательности изложения текста при спонтанной речи и т.п.

Руководствуясь данной классификацией, которая носит обобщенный характер, а также принимая во внимание начальный этап обучения ЯЯ, мы принимаем решение сконцентрироваться в рамках работы (с целью рассмотрения предмета исследования) на второй и четвертой группах трудностей. Выбор этот обусловлен следующими обстоятельствами. Во-первых, универсальные трудности, свойственные всем языкам, перечисленные в п. 1 и п. 3, достаточно хорошо изучены, и результаты этих исследований легли в основу существующих аудиокурсов и аудиоприложений по многим ИЯ, в то время как лингвистические трудности ЯЯ являются малоизученной сферой. Во-вторых, социокультурные трудности ЯЯ носят ярко выраженный характер и представляют собой интерес для исследования как при изучении навыков и умений аудирования, так и в более широкой сфере. В-третьих, трудности, описанные в п. 5, в основном присущи более высокому уровню владения ЯЯ, чем уровень А1–А2 (или N5-N4 по классификации JLPT), на рассмотрение которого мы нацелены в данной работе.

Остановимся на *фонетических трудностях*, возникающих при аудировании японских текстов. Существует ряд фонетических трудностей, встречающихся в любом языке [Гальскова, Гез, 2004]. Наряду с ними существенными являются специфические фонетические трудности ЯЯ. Их провоцируют следующие явления: тонизация, редукция, долгота гласных, долгота согласных, наличие звонких и глухих согласных, назализация, наличие некоторых фонем, отсутствующих в русском языке и т.д.

В отечественной лингвистике проблемами, связанными с фонетическими трудностями ЯЯ, занимались следующие авторы: Е.Д. Поливанов (1915), Н.И. Фельдман (1977), Н.А. Сыромятников (1984), С.А. Старостин (2005), С.А. Быкова

(2005), Т.М. Гуревич (2006), В.М. Алпатов (2008), В.И. Подлеская (2008), В.В. Рыбин (2011), З.М. Уэхара (2011), И.С. Ибрахим (2011), В.В. Черепко (2018) и др. Имеются и зарубежные работы, в которых рассматривается данный вопрос (Н. Kindaiti (1972), Н. Fujisaki (1984), М. Sugitou (1990), Н. Kubozono (1999), L. Labrune (2012), Е. Kissling (2014), К. Idemaru (2018), К. Tsukada (2018) и др.).

Анализ исследований показывает, что в большинстве случаев проблемы трудностей восприятия на слух и понимания текстов на ЯЯ были рассмотрены с точки зрения лингвистики и языкознания, а не методики обучения ИЯ, следовательно, существует необходимость спроецировать полученные учеными результаты на контекст методики преподавания ЯЯ.

Обратимся к описанию звукового строя, предложенному В.В. Рыбиным. Он утверждает, что в ЯЯ имеется большое количество открытых слогов, состоящих из гласного и согласного. Сочетания согласных ограничены тем, что имеются запреты на сочетаемость согласных с некоторыми гласными, при этом «конечнослоговые согласные не могут встречаться в начале слова» [Рыбин, 2010, с. 100]. Все слова ритмически делятся на моры<sup>3</sup>. Слоги, содержащие имплозивный согласный (первая половина геминированного согласного), конечнослоговый носовой [н] и долгий гласный, выделяются как отдельные моры. Носители ЯЯ без труда разделяют свою речь именно на моры. Привычные индоевропейскому «уху» более мелкие сегменты речи – фонемы – не привычны для японцев. Е.Д. Поливанов – один из первых исследователей японской фонетики – объясняет языковое мышление японцев следующим образом: «Звук (согласный) сознается не сам по себе, и произноситься не может сам по себе, а как один из элементов слонопредставления» [цит. по: Рыбин, 2009, с. 99].

*Тонизацией* в японском языке называют музыкальное повышение или понижение тона одной моры (кратчайшей единицы, несущей ударение) по сравнению с другой. «Акцентуация японского языка является музыкальной, т.е. играет роль не сила звука, а относительная его высота – частота колебаний голосовых связок при

---

<sup>3</sup> Этот термин впервые применил в отечественном японоведении Е.Д. Поливанов, соотнеся его с соответствующими японскими терминами ОНЬ и ХАКУ.

произнесении ударных гласных по сравнению с безударными. Японское ударение является регистровым, т.е. движение голоса (повышение или понижение) на протяжении ударного или безударного гласного не играет роли» [Сыромятников, 1984, с. 693]. Иногда даже одноморные слова различаются по высоте. При этом «в отличие от китайского, тайского, вьетнамского языков, понижение или повышение тона на протяжении одной моры не играет роли» [Там же].

Как отмечают ученые (Т.М. Гуревич, Л.Т. Нечаева, Н.А. Сыромятников), тонизация имеет несколько важных функций в ЯЯ: во-первых, она позволяет различить на слух слова разного значения, одинаковых при написании азбукой, но различающихся по произношению; во-вторых, тонизация цементирует в единое целое сложные и производные слова. В.В. Рыбин производит обзор учебников, справочников и научных статей, посвященных фонетике ЯЯ и описывающих явление тонизации, при этом он критикует большое количество упрощенных публикаций по этой теме. Наибольшую критику автора вызывает неоднозначная трактовка сущности музыкального ударения, количества тонов. «Комментировать такой подход крайне сложно: с одной стороны декларируется смыслоразличительная функция музыкального ударения, с другой – незначительность тональных изменений. В результате получается какой-то замкнутый круг: в ЯЯ есть повышение/понижение тона, играющее дистинктивную роль, но оно же по каким-то причинам определяется почти нефункциональным» [Рыбин, 2010, с. 101]. Этот «замкнутый круг» на практике выражается в том, что одним из нерешенных в методике является вопрос о том, насколько полно и глубоко должна быть представлена *тонизация* для разных целей обучения, в какой мере и в каких учебных заведениях необходимо отрабатывать такие нюансы, и, самое главное для данного исследования, стоит ли включать в программу ДИО не только ознакомление, но и тренировку распознавания правильного музыкального ударения.

В нашем исследовании целью обучения аудированию на ЯЯ в системе ДИО является формирование умений, продуктом которых принято считать умозаключение, касающееся услышанного [Зимняя, 1985, с. 49], следовательно, «нефункцио-

нальность» тонизации, отмеченная В.В. Рыбиным, проявляется в той мере, в которой тонизация способна (или неспособна) повлиять на вынесение умозаключения. Анализ учебников и текстов начального уровня обучения ЯЯ подтверждает полное отсутствие возможных контекстов, в которых неспособность учащегося распознать тонизацию влияет на понимание общего смысла. Следовательно, явление тонизации может быть отнесено к категории явлений, трудных для восприятия, но не препятствующих пониманию.

Дополним сказанное ссылкой на экспериментальные данные М. Сугитоо в изложении В.В. Рыбина: «при восприятии пятью аудитором стимулов в прочтении трех дикторов ясно, что каждый из аудиторов нередко воспринимает хаНА' «цветок» как хаНа «нос». Оказывается, что сам диктор не может правильно опознать стимулы даже в собственном произнесении» [Рыбин, 2011, с. 117].

Тем самым, применительно к нашему исследованию нам представляется целесообразным формирование отдельного навыка распознавания тона только у обучающихся ДИО, обладающих тонким музыкальным слухом по их собственному запросу (при особой заинтересованности и потребности в углублении в данный аспект). Для остальных можно ограничиться прослушиванием и разучиванием ряда японских детских песен, которые могут ярко проиллюстрировать основные явления тонизации, например, «АМЭ АМЭ ФУРЭ ФУРЭ», «ДЗО: САН» и т.д. (об этом подробно мы писали ранее, см. [Мизгулина, 2015]).

Следующим специфическим явлением фонологии ЯЯ, описанным в пособиях по методике преподавания данного языка (например, «Онсэй о осизэру», «Кику кото о осизэру»), является *редукция гласных*. Редукция гласных подразделяется на два типа – количественную и качественную. Количественной редукцией называют сокращение времени артикуляции звука, качественной – явление, при котором гласный звук утрачивает свою четкость. Касательно ЯЯ речь идет о качественной редукции. «Чаще всего как в учебной, так и научной литературе говорится о двух гласных [и] и [у], находящихся в позиции между глухими согласными или после глухого согласного в конце слова» [Рыбин, 2011, с. 155]. Хотя японские ученые (С. Каваками, С. Сирота) приводят примеры редукции [а], [о] и [э], например, в словах,

КАТАНА (меч), КАКАРУ (висеть), КОКОРО (сердце) и т.п, они все же отмечают, что подобное произнесение не может считаться нормой. При прослушивании японской речи на начальном этапе чаще всего явление редукции встречается в глагольной связке, стоящей в конце фразы «ДЭСУ», глагольном суффиксе нейтрально-вежливой формы «МАСУ» (редуцируется [у]), некоторых словах: «СУКИ» – «мне нравится что-л.» (редуцируется [и]), «КУТИ» – «рот», «ФУТАЦУ» – «два» (редуцируется [у]) и т.п. Как указывает В.В. Черепко, в русском и японском языках явление редукции имеет некоторые схожие черты: например, «изменение качества гласных зависит от места в слове по отношению к ударению, типу слога, соседнему звуку; редуцированные гласные в безударной позиции имеют короткую длительность и слабую интенсивность; оглушаются не в полной мере» [Черепко, 2018, с. 95]. Тот факт, что в русском языке явлению редукции подвержены любые гласные [там же], позволяет сделать заключение о том, что русскоязычные реципиенты обычно не испытывают серьезных затруднений при распознавании редукции.

Следующей трудностью восприятия можно назвать *особенности фонемного состава ЯЯ*, отличающегося от русского языка (далее – РЯ). Фонемный состав ЯЯ рассматривался в работах С.А. Старостина, Н.А. Сыромятникова, В.В. Рыбина, Х. Киндайти. Подходы и взгляды этих ученых различаются, количество фонем в ЯЯ варьируется от 18 (Х. Киндайти) до 55 (Н.А. Сыромятников) или даже до 58 (С.А. Старостин). В.В. Рыбин объясняет различие в подходах тем, что «языковое сознание носителей языка не оперирует такими единицами, как одиночные согласные» [Рыбин, 2010, с. 191].

В ЯЯ пять гласных: А-И-У-Э-О. Все пять гласных фонем включены в таблицу «ГОДЗЮОН» и располагаются в верхнем ряду. Ссылаясь на японского исследователя Т. Цуноду (автора книги об уникальности японского мозга, написанной в 1978 г. и вызвавшей огромный резонанс), В.В. Рыбин подчеркивает «семантический вес» гласных в СЯЯ, приводя примеры предложений, состоящих из одних гласных: У УУ (Баклан голоден) и ОО, О: О ОО: (Ой, догоним короля!) [Рыбин, 2011, с. 126]. В пособии по обучению аудированию японских текстов «Те:кай дзюге: но цукуруката» указывается, что в некоторых языковых парах (например, с арабским языком),

распознавание гласных ЯЯ может представлять трудность (приводится пример невозможности распознавания [и] [э], следовательно, одинаково будут звучать слова «какимасу» и «какэмасу») [Оомори, 2013, с.8]. При сопоставлении гласных в РЯ и ЯЯ В.В. Черепко приходит к выводу, что «формальному тождеству в РЯ и ЯЯ соответствуют 4 гласных [а], [и], [о], [э], которые легко усваиваются японцами при овладении РЯ. Японский и русский [у] обладают разным фонологическим содержанием. Считается, что русский звук [ы] артикуляционно близок японскому [у], однако в РЯ это различные звукотипы. Поэтому работа при постановке русских [у] и [ы] японцам будет требовать определенных усилий» [Черепко, 2018, стр 103]. Для русскоязычных реципиентов, привыкших к большому количеству гласных, система гласных в ЯЯ не представляет сложностей для восприятия на слух.

С методической точки зрения сложность представляют согласные звуки ЯЯ, т. к. они имеют больше интерферирующих различий: место образования согласных различаются в ЯЯ и РЯ, что сказывается в том числе на правильности восприятия. На схеме образования согласных ЯЯ (схема артикуляции представлена в приложении № 4) можно увидеть места, не задействованные при произнесении согласных РЯ [ЯФ, Онсэй о осизэру, 2011, с. 13]. В.В. Черепко, описывая интерферирующее влияние фонетической системы РЯ на произношение японцев, отмечает, что «формальное тождество русских и японских согласных проявляется в 20 случаях, частичное тождество – в 8 случаях, полное несовпадение – в 15 случаях (в РЯ нет семи японских согласных и в ЯЯ нет восьми русских)» [Черепко, 2018, с. 199].

Для того чтобы выделить самые трудноразличимые на слух фонемы ЯЯ, мы обратились к исследованию под названием «Самые распространенные фонетические ошибки русскоязычных учащихся»<sup>4</sup>, проведенного Японским фондом. Всего в работе описывается 83 варианта неправильного произнесения японских фонем (приложение № 5). Некоторые из пунктов, описанных в исследовании, совершенно не вызывали трудностей у русскоговорящих учащихся, например, такие как замена звонкой согласной на глухую и наоборот (/p/→/b/ или /b/→/p/) [Ватанабэ, 2011, с.

<sup>4</sup> В исследовании охватывались не только школьники, но и студенты. Опрос проводился среди преподавателей, в основном, в вузах.



75]. Для нашего исследования мы решили выделить десять самых часто встречающихся ошибок русскоязычных учащихся (примеры приведены в таблице 1 в порядке частотности).

*Таблица 1. Распространенные фонетические ошибки русскоязычных обучающихся*

<i>Самые трудные звуки для произнесения</i>	<i>Описание ошибок</i>
1) Ряд РА-РО	Ряд РА-РО, звук Р произносится раскатисто и очень долго: РРОПЛЯКУ, МОТИРРОН, ЕРРОСИКУ;
2) СУ ГА	СУ озвончается в некоторых сочетаниях, особенно в связках ДЭС ГА → ДЭЗГА, МАС ГА→МАЗГА;
3) О	О заменяется на А, например, О-ХАСИ→АХАСИ, ЭЙГО-О ХАНАСИ-МАСУ→ЭЙГА-О ХАНАСИМАСУ («московский акцент»);
4) Долгота гласных	В исследовании отдельными пунктами выделены как недостаточно долгие гласные в словах ГАККО: и т д, так и слишком долго тянущиеся вместо коротких, например, РО:СИА, ИССЕ: НИ;
5) Долгота удвоенных согласных	Долгота удвоенных согласных, неправильная длительность моры, например ГАККО: →ГАКО
6) Музыкальное ударение	Отсутствует понижение или повышение тона. Используется ярко выраженное силовое ударение вместо музыкального;
7) Увулярный носовой Н	Увулярный носовой Н в различных позициях (в исследовании обнаружено больше всего ошибок, связанных с этим звуком): - вариант смыкания передней части языка с альвеолами в сочетании с последующим гласным, например, КИНЬЭН; - произносится либо слишком коротко, либо слишком долго, КОННИТИВА→КОНИТИВА; СЭН ЭН→СЭН НЭН - закрытый слог произносится как открытый, СИНБУН→СИНУБУН; - меньше всего трудностей вызывает сочетание Н со смычными и альвеолярными звуками, например: СЭМПАЙ, КОНДО;
8) У	При произнесении У слишком округляются губы: НИКУ, КУЦУ;
9) ВА	При произнесении ВА происходит сильное смыкание губ;
10) Ряд ХА-ХО	Ряд ХА-ХО произносится слишком твердо: ХАСАМИ, ХЭЯ, ХАПЛЯКУ

Выделив главные фонетические ошибки русскоязычных обучающихся, (таблица 1), перейдем к классификации фонем О.Х. Цахера (1969), согласно которой фонемы ИЯ делятся на 4 группы сложности (1-я группа – фонемы, сходны в родном языке и в ИЯ, 2 – фонемы не совпадают, но разница легко различима, 3 – фонемы ИЯ, отсутствующие в родном языке, 4 – фонемы ИЯ почти тождественны фонемам родного языка, при этом их небольшие расхождения трудно объяснимы и трудно

доступны слуху) [Цахер, 1969, с. 46-52]<sup>5</sup>. В первую десятку из исследования Ю. Ватанабэ попали не только фонемы четвертой категории (как например ряд РА-РО), но и первой категории (А-О), и второй (ряд ХА-ХО), и третьей (назальный / ɲ /) (таблица 2).

*Таблица 2. Трудноразличимые на слух фонемы ЯЯ, классифицированные по типам трудностей*

	<i>Тип трудности (согласно О.Х. Цахеру)</i>	<i>Гласные</i>	<i>Согласные</i>
1	сходные с фонемами РЯ	А И Э О (йотированные Я, Ю, Е)	Б, Г, Д, К, М, Н (только в слогах, а не отдельно стоящий), П, С, Т (твердые), Ц
2	не совпадают, но разница легко различима	У	Х Ф В (Мягкие СИ, ТИ)
3	отсутствуют в РЯ		Г в назальной позиции, Н (отдельный)
4	тождественны, но разница трудно объясняема		Р

С методической точки зрения интерес, связанный с развитием фонематического слуха, представляют фонемы из второй, третьей и четвертой категорий. Приведем их таблице 3.

*Таблица 3. Градация трудноразличимых на слух фонем ЯЯ*

<i>Уровни</i>	<i>Гласные</i>	<i>Согласные (Даются в виде рядов азбуки)</i>	<i>Примеры</i>
1 уровень		РА, РИ, РУ, РЭ, РО	ТОРА РИСУ САРУ
2 уровень		Н, ГА, ГИ, ГУ, ГЭ, ГО	СЭНЪЭН САННИН СУГУ, СУГОЙ
3 уровень	У	ХА, ХИ, ФУ, ХЭ, ХО, ВА, СИ, ТИ	ТИТИ ХАХА то ВАТАСИ

Следующим сложным фонологическим явлением является *долгота гласных*. Звуки [О], [У], [Ё], [Ю] могут быть удлинены, что отмечается на письме с помощью дополнительного знака [У] из хираганы, звуки [А], [И] [Э] удлиняются путем повторной записи соответствующего знака (для заимствованных слов правила обо-

<sup>5</sup> Такой же классификации фонем придерживались и продолжают придерживаться большинство ученых, исследовавших проблему формирования слухо-произносительных навыков обучающихся.

значения долготы немного отличаются). Подобные явления в русском языке отсутствуют. В ЯЯ можно привести массу примеров, где долгота гласных имеет смысловоразличительную функцию: おばさん ОБА-САН (тетя), おばあさん ОБАА-САН (бабушка), おじさん ОДЗИ-САН (дядя), おじいさん ОДЗИИ-САН (дедушка), ここ КОКО (здесь), こうこう КО:КО: (старшая школа) и т.п. Как видно из примеров, долгота гласных может затруднять понимание как исконо японских слов *ваго*, так и заимствованных слов *канго*, причем, в последней группе сложностей гораздо больше, что связано с заимствованием иероглифики из Китая. Рассмотрим несколько примеров, представленных в японско-русском учебном словаре иероглифов (сост. Н.И. Фельдман-Конрад). Группа иероглифов, читающихся ТО (без удлинения) насчитывает 24 словарных статьи, ТО: (с удлинением) - 83 словарных статьи. Группа иероглифов, читающихся КЁ (без удлинения) насчитывает 26 статей, КЁ: (с удлинением) – 66 статей, СО (без удлинения) – 33 статьи, СО: (с удлинением) – 100 статей. (Таким образом, реципиент, не различающий долготу звука, вынужден выбирать значение из 107 вариантов ТО-ТО:, 92 вариантов КЁ-КЁ:, 133 вариантов СО-СО:) [Фельдман-Конрад, 1977]. Даже если реципиенту удастся правильно определить долготу гласного при прослушивании отдельного слова в отрыве от контекста, интерпретировать на слух, какое именно было предъявлено слово, практически невозможно. При понимании контекста, ситуации общения (и прочих условиях коммуникации), правильное различение долготы гласного способствует общему пониманию высказывания.

Рассмотрим еще одно явление, отсутствующее в РЯ – *назализацию*. Назализацией называют изменение звука, характеризующегося приобретением носового тембра и вызванное поднятием небной занавески и выходом голоса одновременно через носовую и ротовую полость. В.В. Рыбин подчеркивает, что все назализованные гласные и некоторые согласные ЯЯ не являются фонемами, только аллофонами. К носовым согласным ЯЯ он относит [m], [m'], [ŋ] [ŋ'], [n], [n']. Данные согласные различаются по месту артикуляции. При этом они объединяются тем, что «при их произнесении воздушная струя проходит не через ротовую полость, а через

носовую» [Рыбин, 2010, с. 190]. Сложности при восприятии наблюдаются в звуках [ŋ] – [ŋ'] и [g] – [g']. При рассмотрении трудностей слухового восприятия у школьников следует отметить, что это явление может затруднить распознавание некоторых фонем, так как назальный звук [ŋ] находится на границе двух звуков русского языка – [н] и [г]. В учебных пособиях по японской фонетике указывается правило, согласно которому [g] [g'] в интервокальной позиции звучат как [ŋ] и [ŋ']. В пособии, посвященном фонетическим особенностям ЯЯ и изданном ЯФ для иллюстрации назального [ŋ], приводятся такие примеры, как: КАГАМИ (зеркало), КАГИ (ключ), ТАМАГО (яйцо) и т.п. Для тренировки понимания на слух разницы назализированных звуков предлагаются слова АННАЙ и АНГАЙ [ЯФ, Онсэй о осиезу, 2011].

Одной из существенных проблем при аудировании на ЯЯ является правильное восприятие *интонационной линии*. Вопросами, связанными с интонацией ЯЯ занимались Т.М. Гуревич, И.С. Ибрахим, В.В. Рыбин, Ю. Энамито. В работе Т.М. Гуревич [1973] описывается влияние интонации на коммуникативный тип высказывания (для этого было проведено экспериментальное исследование, в ходе которого анализировались высказывания с одинаковым сегментным составом, но отличающихся в коммуникативном плане). В работе И.С. Ибрахим [2011], сконцентрированной на выражении эмотивной информации просодическими средствами, сделаны выводы, что просодика является главным средством передачи эмоции в ЯЯ. В работах В.В. Рыбина [2011] рассматривается широкий спектр фонологических проблем, связанных с интонацией, в частности соотношением интонирования фразы и тонизацией лексических единиц, а также соотношением паузации со знаками препинания в ЯЯ. Ю. Энамито приводит несколько примеров выражений, в которых интонация может полностью изменить смысл высказывания: «あしたは雪じゃない。(АСИТА-ВА ЮКИДЗЯНАЙ). В зависимости от интонации это предложение имеет два совсем разных значения. Если говорить или читать вслух с повествовательной интонацией «あしたは雪じゃない。», то это предложение обозначает: «Завтра не будет снега», если произносить или читать с вопросительной

интонацией «あしたは雪じゃない?», то это предложение обозначает: «Завтра, скорее всего, будет снег», или: «Завтра, может быть, будет снег» [Энамито, 2015, с. 105].

*Паузация* в ЯЯ в некоторых случаях может иметь смысловоразличительную функцию. Даже в коротких словосочетаниях пауза (наравне с повышением тона) играет важную роль. В.В. Рыбин приводит в пример словосочетание «ФУРУЙ ХОН ТО ДЗАССИ» (старые книги и журналы). В зависимости от паузы слово «старые» может быть отнесено как к одним книгам, так и к книгам, и к журналам [Рыбин, 2011].

Рассмотрим более длинное предложение: **トラックがセンターラインをこえて走ってきた乗用車と衝突しました。TORAKKU GA SENTAI:LAJIN O KOETU HASITTAKITA DZE:E:SYA TO SE:TOCU SIMASITA.** В зависимости от интонации и паузы смысл предложения полностью меняется. Если сделать паузу после слов **TORAKKU GA**, то предложение можно перевести: «Грузовик столкнулся с легковым автомобилем, который пересек центральную линию (разметку)». Если сделать паузу после слова **КОЭТЭ**, получится: «Грузовик пересек центральную разметку и столкнулся с проезжающим легковым автомобилем». На схеме А рисунка 2 интонацией показывается, что сплошную линию пересек легковой автомобиль, на схеме В – грузовик [Мияги, 2014]<sup>6</sup>. Следовательно, для успешного аудирования необходим сформированный навык распознавания длительности пауз.



Рисунок 2. Схемы интонационных линий

<sup>6</sup> Так как в ЯЯ правила расстановки запятых считаются относительно нестрогими, паузы часто несут те же функции, что и запятые в РЯ. Для сравнения приведем хрестоматийный пример из РЯ: «Казнить нельзя помиловать», в котором перестановка запятой меняет смысл на противоположный.

По итогам сказанного перечислим основные фонетические трудности ЯЯ, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе аудирования японских текстов. К этим трудностям относятся: тонизация, паузация, редукция, назализация, наличие согласных, различающихся в ЯЯ и РЯ.

Далее остановимся на *лексических трудностях*, возникающих при аудировании текстов на ЯЯ. Эти трудности различаются для разных лексических подсистем ЯЯ: *ваго*, *канго* (в т.ч. *васэй канго*) и *гайрайго*. В подсистеме *ваго* выделяются в основном две основные трудности: 1) трудность при распознавании составных слов (всех значимых частей речи), словообразовательных префиксов и аффиксов и 2) большое количество омонимов.

В ЯЯ существует большое количество составных слов, при образовании которых происходят фонетические изменения (явления 連濁 *рэндаку* или *рэндзе*:). Чаще всего происходит озвончение согласных, например, в слове МАЭГАКИ – «предисловие» озвончается часть «КАКИ», превращаясь в «ГАКИ», в слове ХИДЗУКЭ – «дата» озвончается часть «ЦУКЭ», превращаясь в «ДЗУКЭ», в слове МАЭБАРАИ – «предоплата» озвончается часть «ХАРАИ», превращаясь в «БАРАИ» и т.п. При этом отдельные глаголы КАКУ, ЦУКЭРУ и ХАРАУ могут быть известны обучающимся, узнаны в графическом написании, но не поняты при аудировании. Следовательно, для правильного восприятия составных слов ЯЯ требуются знания о правилах словообразования и озвончения.

При словообразовании соединяться могут разные части речи, например, АОЙ – голубой (прилагательное) присоединяется к СОРА – небо (существительное), получается АОДЗОРА – голубое небо, что также воспринимается на слух как новое незнакомое слово. Японские исследователи выделяют закон Лаймана, касающийся свойства *рэндаку*, гласящий, что если в любом месте корня слова содержится звонкий согласный (б, г, д, дз), то слово не подвергается *рэндаку* (например, ООТОКАГЭ – «большой» + «ящерица» = «варан»). Из этого правила существует, правда, множество исключений, значительно превышающих словарный запас начинающих

[Судзуки, 2005], однако некоторые случаи могут быть рассмотрены на начальном этапе обучения (например, МЭДЗАМАСИДОКЭЙ – будильник).

Процесс восприятия затрудняет большое количество составных слов *фужуго*, в частности, глаголов. На начальном этапе обучения выделяются глаголы направленности действия (ЯРИМОРАИДО:СИ, такие как ~ТЭАГЭРУ, ~ТЭКУРЭРУ, ~ТЭМОРАУ) законченности-незаконченности действия (~ТЭСИМАУ, ~ТЭОКУ), служебные глаголы движения (~ТЭИКУ, ~ТЭКУРУ). В разговорной речи часто встречаются слова, состоящие из трех-четырех соединенных между собой глаголов. При прослушивании таких форм начинающим реципиентам требуется время для осмысления.

Лексические трудности китаизмов *канго* в японском языке неразрывно связаны с большим количеством омонимов и омофонов. Омонимы неизбежны в языке, где весьма ограниченное количество звуков зафиксировано в нескольких тысячах иероглифов. Например, в Современном японско-русском словаре [Лаврентьев, 2004] можно найти 12 заглавных слов, имеющих чтение «КАЙСО:». Без знания контекста, невозможно понять на слух, о каком именно «КАЙСО:» идет речь<sup>7</sup>. В Японии в школьных программах по японскому языку (КОКУГО) существуют многочисленные задания, формирующие умения различать омофоны. В учебниках для младшей школы (СЁ:ГАККО) выделяется более ста омофонов (при этом, некоторые слова имеют по пять-шесть вариантов значений – например: КО:СЭЙ, КИКО:, КАНКИ, КИКАН, СИКО:) [Хаяси, 2020, с. 96],

С точки зрения методики преподавания ЯЯ как иностранного языка, наибольший объем омонимов и омофонов приходится на средний и продвинутый уровни (начиная от N3 и выше), однако небольшое количество может встретиться и на начальном этапе обучения. Для процесса обучения особый интерес представляют так называемые «сцепления» – последовательности китайских корней сколь угодно большой длины. При этом, как указывает В.М. Алпатов: «вопрос о том, считать ли

<sup>7</sup> Причиной такого большого количества омофонов исследователи истории японского языка (В.М. Алпатов, С.А. Старостин, В.А. Федянина) называют утрату нескольких тонов, имеющихся изначально в китайском языке (то есть изначально заимствованные лексические единицы не были омофонами).

их словосочетаниями или сложными словами, весьма запутан в японистике» [Алпатов, 2008, с. 120].

Лексические трудности иностранных слов *гайрайго* связаны с тем, что при ассимилировании иностранной лексической единицы в фонетическую и письменную систему ЯЯ происходит значительная трансформация, в результате которой эту лексическую единицу бывает очень сложно сличить с исходным иностранным вариантом. Если в слове «лыжи» происходит не очень заметная трансформация ski – СУКИ: (при этом СУ редуцируется), то в слове «волейбол» volleyball – БАРЭ:БО:РУ изменяются и «В» и «Л» (из-за отсутствия этих звуков в ЯЯ). Опыт преподавания показывает, что русскоязычным реципиентам крайне трудно узнать в слове СУКА:ТО английское слово skirt, а в слове БЭТО:БЭН композитора Бетховена.

Отсутствие в ЯЯ некоторых звуков английского языка (именно на английский язык приходится 90% заимствований в последние несколько десятилетий) приводит к тому, что многие слова возможно распознать исключительно в контексте. Так, например, из-за отсутствия в ЯЯ зубно-губного звука [v] и межзубного звука [θ] английские слова «автобус», «ванна в западном стиле», «бас» (bus, bath, bass) будут произноситься одинаково – БАСУ; слова «лучший», «жилет» (best, vest) – БЭСУТО; «пальто», «площадка» (coat, court) – КО:ТО и т.п. [Шмунер, 2006, с. 105].

Лексические трудности при восприятии на слух также могут возникать из-за использования слов в переносном значении, использования аморфных, немотивированных слов, фразеологических оборотов, идиоматических выражений, крылатых фраз, аббревиатур и т.п. Аббревиация очень распространена в японском языке: часто в длинных названиях для упрощения убирается часть иероглифов (например, так произошло в словах: Токийский Университет, старшая школа, Организация Объединенных Наций). Также сокращения подвергаются и заимствованные слова – так появилось слова ДЭПА:ТО – универмаг, САНДО – сэндвич, и известное во всем мире слово АНИМЭ.



Отдельным пунктом лексических сложностей ЯЯ необходимо выделить онома-topoэтические слова. Среди отечественных лингвистов изучением особенностей онома-topoэтической лексики занимались Н.И. Конрад, С.В. Миронов, А.А. Подшибякина, Н.Г. Румак, среди японских исследователей – Т. Атода, К. Акита, И. Тамори и др. В японском языке различают *гионго* 擬音語, *гитайго* 擬態語 и *гисэйго* 擬声語. Эти слова связаны со слуховым, зрительным или эмоциональным восприятием окружающего мира. Некоторые из них имитируют звуки явлений природы, звуки, произносимые людьми или животными. По некоторым данным по количеству онома-topoэтики японский уступает только корейскому языку. Онома-topoэтическая лексика часто встречается в детской речи. В целом с точки зрения носителей языка она считается легкой. К примеру, если носитель японского языка захочет что-то объяснить иностранцу простыми словами, он будет скорее использовать онома-topoэтические слова. В ситуациях реального межкультурного общения этот пласт является неотъемлемой частью лексики. Онома-topoэтика сама по себе не является сложной для восприятия на слух, однако она «отягощает» процесс обучения необходимостью запоминания еще одного слоя синонимов (к уже имеющимся *ваго*, *канго* и *гайрайго*). К примеру, слово «гладкий» может быть переведено с помощью *канго* – ЭНКОЦУ, *ваго* – НАМЭРАКА (НА), *гайрайго* – СУМУ:ДЗУ (от англ. smooth) и онома-topoэтическими словами – ЦУЯЦУЯ и ЦУРУЦУРУ [Зарубин, 1989].

Подводя итоги представления лексических трудностей, выделим самые значимые группы – словообразование и омонимия в *ваго* и *канго*, ассимилирование в *гайрайго* и распространенность онома-topoэтики – *гионго*, *гисэйго* и *гитайго*.

К основным *грамматическим трудностям* японского языка, непосредственно влияющим на процесс аудирования, можно отнести расхождения в синтаксическом рисунке фразы – непривычный порядок слов. В японском языке сказуемое всегда стоит в конце предложения, при этом глагол несет огромную смысловую нагрузку, т.к. он может стоять в утвердительной или отрицательной форме, действительном или страдательном залоге, изъявительном, повелительном или

условном наклонении и т.д. Лишь очень опытные слушатели, знающие контекст, могут позволить себе не дослушать внимательно предложение до конца. Для понимания длинных сложных предложений нужен достаточный объем оперативной памяти хотя бы просто для того, чтобы не потерять нить между подлежащим и сказуемым.

Следующей грамматической трудностью можно назвать эллипсис – явление, которое И.И. Басс характеризует как «одну из особенностей ЯЯ (наряду с порядком слов и категорией вежливости), присущей ему с древнейших времен» [Басс, 2013, с. 95]. Автор выделяет несколько видов эллипсиса – это явление присуще и главным и второстепенным членам предложения [Там же, с. 96–97], но на начальном этапе обучения наиболее частым явлением можно считать отсутствие подлежащего. Невозможность найти подлежащее приводит к искажению понимания даже при соприкосновении обучающихся с письменными текстами, не говоря уж об однократно предъявленных аудиотекстах.

Значительной грамматической трудностью (социокультурно обусловленной) является категория направленности действия от лица к лицу. Тема направленности действия, непростая сама по себе, дополнительно усложняется применением похожих падежных частиц в диаметрально противоположных ситуациях: показатель «НИ» встречается как в выражениях дательного падежа «дать кому-то», так и в обратной ситуации «получить от кого-то». Даже при чтении подобных предложений учащиеся часто путают «кто дал» и «кому дали». Воспринять правильно на слух такие конструкции можно лишь после специальной тренировки.

Показатели падежей в японском языке стоят после существительного, к которому они относятся. Существуют и так называемые «двойные падежи», например: *から+の*, *まで+に* и т.д. Определения и определительные придаточные предложения в японском языке стоят перед определяемым словом, таким образом, главные члены предложения определяются лишь под конец прослушивания.

Все части речи в японском языке связаны с помощью различных служебных слов, не имеющих самостоятельного лексического значения, поэтому учащимся следует сначала привыкнуть к новому для себя способу связи слов, а после этого

научиться улавливать на слух служебные слова и правильно соотносить их с другими членами предложения.

Итак, перечислим основные грамматические трудности ЯЯ, влияющие на восприятие японских текстов. К ним относятся: порядок слов в предложении, эллипсис, порядок присоединения частиц, обилие составных конструкций, употребление отрицательных форм в утверждениях, наличие двойных падежных частиц.

В особом ряду применительно к обучению аудированию стоят *социокультурные* и *социолингвистические трудности*. Рассматривая аудирование в контексте межкультурного языкового образования, В.В. Сафонова определяет его (аудирование) как социокультурную деятельность по декодированию национальных социокультурных понятий и социокультурного фона аудиоматериала [Сафонова, 2011]. Фактор наличия социокультурных особенностей начал учитываться лишь при появлении культуроведчески ориентированных методических подходов в обучении ИЯ, например, социокультурного, лингвокультурологического, межкультурного и т.п. [Тарева, 2017]. В.В. Сафонова отмечает, что с точки зрения межкультурной коммуникации функциональное назначение аудирования для ее участника заключается в ознакомлении обучающегося с многообразной культурной средой устного общения с целью ориентировки в ней [Сафонова, 2011]. Что касается результата аудитивной деятельности, то ученые предлагают новейшую формулировку: «Результатом передачи устного сообщения становится его декодирование, заключающееся в адекватном восприятии и понимании смыслового замысла реципиентом, и формирование умозаключения, определяющего ответную реакцию на услышанное» [Бердичевский, Гиниатуллин, Тарева, 2020, с. 250].

При описании экстралингвистических трудностей в межкультурном контексте аудирования, указанные авторы выделяют четыре основные группы:

1) трудности, связанные со спецификой иной культурно-концептуальной картины мира;

2) трудности, связанные с необходимостью актуализации сведений из родной культурно-концептуальной картины мира (трудности этого рода обусловлены тем, что многие факты родной картины мира слушающими не осознаются, т.к. они были

присвоены в детстве и не требовали понимания в силу того, что все окружающие обладают ими же);

3) трудности, связанные с взаимодействием двух картин мира в сознании слушающего;

4) трудности, обусловленные параметрами аутентичной межкультурной коммуникации [Там же, с. 252–253].

Неподготовленность к восприятию иной картины мира описывается С. Мияги, автором японского пособия по составлению аудиоматериалов. Она подчеркивает, что социокультурные различия при прослушивании аудиотекстов на японском языке сильно различаются у учащихся из разных стран. В монографии «TE:КАЙ КЁ:ДЗАЙ О ЦУКУРУ» упоминается случай, когда девушки из арабских семей при прослушивании курса «Май нити но кикитори» не могли принять и осознать ситуацию, описанную в 11 уроке: 加藤さんの娘の美智子さんだけが、100キロ離れた町に引っ越すことになりました。(Одна только Митико, дочь господина Като, должна была переехать в другой город за 100 километров) [МАЙ НИТИ НО КИКИТОРИ]. Непонимание связано с тем, что для мусульманской девушки совершенно невозможно до замужества куда-то уехать одной из дома. Даже если девушка поступает в университет и едет учиться в другой город, с ней должен поехать сопровождающий родственник [Мияги, 2014]. Сознание слушающих «спотыкается» о подобный факт и не пропускает для осознания дальнейшую информацию. Аналогичные трудности, связанные со сложностью восприятия иной картины мира, встречаются на любых уровнях обучения ИЯ, даже на доступных для начинающих уровнях А1 и А2 по классификации CEFR (N5 и N4 по классификации JLPT). При обучении японскому языку на начальном этапе особенные трудности вызывают ситуации, касающиеся уровней вежливости и межличностных отношений – большое количество этикетных формул, суффиксов обращений, префиксов вежливости, наличие особой лексики для обозначения «своих» и «чужих», как, например, при общении на тему «Моя семья».

Следующей социолингвистической трудностью можно назвать особенности употребления падежных показателей в ЯЯ. Например, в японской литературе встречаются примеры неверного толкования тематического показателя «ВА». Такие фразы стали называться «УНАГИ-БУН» после выхода книги К. Окуцу «Боку ва унаги да но бумпо:» (Грамматика: Я-угорь). К примеру, можно привести такой диалог: «*Ватаси ва кани дэсу. - Ватаси ва унаги дэс*». (Дословно «Я – краб» – «Я – угорь»). В комментарии написано, что это не «знакомство Краба и Угря», а разговор двух приятелей, выбирающих себе салат в кафе: «Мне – с крабом», «А мне – с угрем» [Окуцу, 1978].

Японской речи свойствен феномен недосказанности и расплывчатости «аимай», который, например, выражается в том, что японцы никогда не выразят отказ в грубой форме. Самым частым примером является выражение «кангаэтэокимасу», дословно обозначающее «я подумаю», но фактически означающее «нет», т.е. вежливый отказ. То же касается и слова «да». А.Ф. Прасол пишет: «если японец сказал вам “да”, это не означает, что он с вами соглашается, это просто означает, что он вас услышал и понял. И если по ходу вашей пламенной речи он усиленно кивал головой и сочувственно поддакивал, то это означает лишь то, что он понимает ваши доводы и смысл сказанного. Возможно даже, что он вам сочувствует. Но не более того. А вот если он сказал “хорошо, я подумаю”, то это уж точно “нет”» [Прасол, 2008, с. 98].

Из социокультурно окрашенных грамматических трудностей необходимо отдельно выделить директивные глаголы (глаголы направленности действия); это именно те трудности, из-за которых католический миссионер Франциск Ксаверий, приехавший в Японию в середине 16 века, назвал японский язык 悪魔の言語 «акума но гэнго» (дьявольский язык). При выборе глагола направленности действия, особенно при упоминании нескольких третьих лиц, говорящий должен постоянно разделяет общество на «своих» и «чужих». Правила вежливости японского языка гласят, что возвышать нужно «чужого», а принижать себя или «своего». Как пишет А.В. Деркач: «Гость воспринимается хозяином как вышестоящее лицо;

продавец возвышает покупателя, торговец – клиента, взявший займы – заимодавца» [Деркач, 2008, с. 4]. Накладываясь друг на друга, социальная иерархия и очерчивание круга «свой-чужие» дают достаточно большое число возможных вариантов использования директивных глаголов, в силу чего ситуации повседневной жизни, описывающие простые на первый взгляд действия, такие как: «дал, купил, подарил» и вполне приемлемые для начального этапа обучения ЯЯ, становятся для обучающихся непростыми когнитивно-коммуникативными задачами.

В российской методической литературе упоминается еще один социокультурный феномен японской речи – группа междометий «айдзути». Этот термин обозначает группу особых слов, являющихся неотъемлемой частью японского этикета и указывающих на то, что собеседник внимательно слушает говорящего. Их спектр довольно широк, они могут выражать разные интенции и эмоции говорящего, быть ориентированы как на сотрудничество, так и на конфликт [Чиронов, 2016, с. 51]. С точки зрения реципиента их важно различать и правильно интерпретировать (УН, Э, ФУН, НАРУХОДО, ХАА, ХОНТО, УСО, МАДЗИ – могут выражать регистрацию получения информации, отклик, позволение себя убедить, восторг, недоверие, сомнение, удивление и т. п.) [Чиронов, 2015, с. 198].

Недостаточная сформированность социокультурной компетенции часто ставит реципиента в неловкую ситуацию, когда все звуки, слова и даже словосочетания понятны, но ускользает общий смысл услышанного, т.е. не происходит адекватного понимания замысла говорящего, вследствие чего дает сбой весь процесс коммуникации. Социокультурные особенности являются трудностями, требующими сформированности у осваивающего ЯЯ многочисленных навыков и умений, следовательно, преодоление этой группы трудностей требует гораздо большего времени, чем начальный этап обучения. Тем не менее, основа для формирования социокультурных умений аудирования должна закладываться на начальном этапе обучения.

Итак, процесс восприятия и понимания японских аудиотекстов осложняется многочисленными лингвистическими и социокультурными трудностями, присущими современному ЯЯ. Представим все трудности в таблице 4. Как видно, самый

большой объем приходится на фонетические, лексические и грамматические трудности, которые могут встретиться у начинающих с первых дней обучения.

Таблица 4. Трудности аудирования текстов на ЯЯ

<i>виды</i>	<i>типы</i>	<i>примеры</i>
Фонетические	Наличие фонем, отсутствующих в РЯ	Ряд РА, носовой Н
	Наличие явлений, отсутствующих в РЯ	Тонизация аМЭ – Амэ Редукция Назализация ДЭСУ ГА (Назальный)
	Наличие качеств звука, отсутствующих в РЯ, но несущих смысловозначительную нагрузку	Долгота и краткость гласных КОКО- КО:КО:
	Наличие качеств звука, имеющихся в РЯ, но трудноуловимых на слух	Удвоение согласных ИТАЙ-ИТТАЙ
	Различный ритмико-мелодический рисунок	Интонационная схема (повышение, понижение) в некоторых случаях имеет смысловозначительную функцию
	Паузация	Паузация в некоторых случаях имеет смысловозначительную функцию
Лексические	Большое количество омонимов и омофонов	ИККАЙ - один раз ИККАЙ - первый этаж
	Большое количество заимствований ГАЙРАЙГО	БА:СУДЭ: (Birthday-день рождения) БАСУ ДЭ (на автобусе)
	Большое количество лексики, принадлежащей к одной и той же категории, сходной по звучанию	ИТИ, СИТИ ЁККА, Ё:КА БЁ:ИН, БИЁ:ИН
	Использование аморфных слов, звукоподражаний	МЭМЭ (детская речь) ДЗА:ДЗА: (о дожде)
	Использование сокращений, аббревиатур	СОРЭН (СССР)
	Идиомы, крылатые фразы, «едзидзюкуго»	ДЗЮ НИН ТО ИРО (О вкусах не спорят)
Иероглифические	Большое количество иероглифов, имеющих одинаковое чтение	100 иероглифов с чтением «СО:»
Грамматические	Расхождение в грамматическом рисунке (необходимо дослушивать фразу до конца)	Глагол в функции сказуемого стоит в конце, но тот же глагол в той же форме может стоять и в середине, являясь частью придаточного предложения
	Похожие по звучанию связки, союзы, употребляющиеся в противоположных ситуациях	НО, НИ,ТО, НО НИ, СО:, Ё: и т.п
	Употребление «двойных падежей»	КАРА НО, МАДЭ НИ
	Употребление сложносоставных глаголов	ХИКИКОМОРУ (ХИКУ + КОМОРУ)

	Употребление отрицательной формы в утвердительном значении	ИИ Н ДЗЯ НАЙ
	Вспомогательные глаголы ИКИ-МАСУ И КИМАСУ	НАТТЭИКИМАСУ НАТТЭКИМАСУ
Социокультурные	Наличие различных стилей вежливости, употребление префиксов и суффиксов вежливости	О-КАНЭ ОКА
	Категория направленности действия	ТЭАГЭРУ и т.п.
	Использование различной лексики для «своих и «чужих», например, родственников	О-НЭЭ САН, АНЭ

Рассмотрим вышеперечисленные трудности с точки зрения хронологии их проявления при обучении ЯЯ. Для этого обратимся к таблице 5, с помощью которой можно проследить, как меняются группы трудностей по мере увеличения пройденного материала. Как видно из таблицы, появление трудностей происходит постепенно по мере обучения: от фонетических трудностей, возникающих на уровне звуков, мор и слов, происходит переход к лексическим трудностям на уровне слов и синтагм, далее появляются грамматические трудности на уровне синтагм и предложений и самыми последними в цепочке появляются социокультурные трудности, заметные на уровне фраз и СФЕ.

*Таблица 5. Особенности ЯЯ, затрудняющие восприятие на слух и проявляющиеся на разных языковых уровнях*

<i>Особенности</i>	<i>Звук</i>	<i>Слог</i>	<i>Слово</i>	<i>Синтагма</i>	<i>Фраза</i>	<i>СФЕ</i>
<i>фонетические</i>	несовпадение фонем ЯЯ и РЯ, назализация	долгота и краткость, редукция	тонизация	интонирование, паузация	интонирование, паузация	
<i>лексические</i>		онные чтения, омонимы, омофоны	онные чтения, омонимы, омофоны, ассимилирование <i>гайрайго</i>			



<i>грамматические</i>				одинаковые падежные показатели, частицы и т.п. (НО, НИ, ТО, Ё:)	порядок слов, эллипсис	порядок слов, эллипсис
<i>социокультурные</i>					вежливость	эллипсис, «аимай»

Проанализировав особенности ЯЯ в аспекте трудностей восприятия, перейдем к выделению *навыков* и *умений*, необходимых для успешного аудирования текстов на ЯЯ на начальном этапе обучения. Стоит отметить, что в отличие от российских методических традиций, термины «навыки» и «умения» не дифференцируются в зарубежной (в том числе японской) методической литературе, обозначаясь словами *skills* (на английском языке) или *スキル* (на японском языке). Для российской методической школы «характерна строгая дифференциация этих двух понятий, не исключаяющая их неразрывного единства» [Азимов, 2009, с. 150]: *навыком* называется «действие, достигшее уровня автоматизма, и характеризующегося цельностью, отсутствием поэлементного осознания» [там же], а под *умениями* подразумевается «способность совершать то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач на основе выработанных навыков и приобретенных знаний» [Азимов, 2009, с. 254].

Е.И. Пассов, подчеркивая, что целью цикла уроков является формирование *умений*, уточняет, что эта цель (речевое умение) достигается поэтапно, путем формирования соответствующих *навыков*. «Сначала должен быть предусмотрен этап работы, на котором формируются указанные виды *навыков*, а затем этап, на котором развивается речевое умение» [Пассов, 2010, с. 339]. Ученый выделяет три этапа работы: этап формирования *навыков*, этап совершенствования *навыков* и этап развития речевых *умений*. С учетом того, что *умения* являются целями более высокого порядка, чем *навыки*, уместно отметить, что речевые *умения* являются *универсаль-*

ными для всех ИЯ, в то время как навыки как основа для развития и функционирования речевого умения (в нашем случае – умения<sup>8</sup> аудирования), в большей степени обусловлены особенностями конкретного языка (в нашем случае – японского, о них мы подробно говорили выше).

С.В. Говорун описывает разнообразные критерии для классификации навыков и умений аудирования, встречающиеся в работах отечественных и зарубежных исследователей. Как он пишет, «навыки и умения аудирования могут классифицироваться в зависимости от следующих показателей:

- 1) уровня владения языком;
- 2) уровня понимания звучащего текста;
- 3) вида аудирования;
- 4) типа звучащего текста;
- 5) роли слушающего в процессе понимания звучащего текста» [Говорун, 2015, с. 27].

В таблице 6 представим навыки и умения, которые должны быть сформированы у обучающихся для успешного аудирования японских текстов на начальном этапе обучения. Их набор и содержание полностью определяется теми особенностями и трудностями звучащей речи на ЯЯ, которые мы рассмотрели выше и обобщенно представили в таблице 4.

*Таблица 6. Навыки и умения, необходимые для успешного аудирования текста на японском языке в контексте начального этапа обучения*

<i>№№</i>	<i>Навыки и умения</i>	<i>Примеры</i>
1.	навык перекодирования физических звуков в фонемы японского языка	Распознавание звуков ряда РА-РО, назальных ГА-ГО и т.п.
2.	навык различения длительности гласных и согласных	ИКО - ИКО: (долгий гласный) ИТАЙ-ИТТАЙ (сдвоенный согласный)
3.	навык различения длительности пауз	ФУРУЙ ХОН ТО ДЗАССИ

<sup>8</sup> В данном случае мы используем термин «умение» как гипероним, понимая, что существует объемный (причем открытый к пополнению) перечень умений восприятия и понимания звучащей иноязычной речи.

4.	навык определения количества мор в слове, синтагме (долгий гласный, н, удвоенный согласный считаются как отдельная мора)	СУМИМАСЕН, МО: ИТИДО ИТТЭ КУДАСАЙ
5.	навык определения типа предложения на основании интонационного контура фразы	Распознавание различий в интонационном контуре вопроса и утверждения
6.	(по возможности) навык распознавания явления тонизации	Амэ (дождь)-аМЭ (конфета)
7.	навык вычленения из речевого потока осмысленных звуковых комплексов, их сличения, дифференциации и идентификации с учетом особенностей грамматических явлений ЯЯ	Связки ДА-ДЭСУ в простом и прошедшем времени, суффикса глаголов и прилагательных, различение падежных частиц КУРУМА ДЭ МАТТЭИТЭ КУДАСАЙ КУРУ МАДЭ МАТТЭИТЭ КУДАСАЙ
8.	умение определения подлежащего	ТОМОДАТИ НИ ПУРЭДЗЭНТО О АГЭМАСИТА
9.	умение определения уровня вежливости	СУРУ – СИМАС, СИТЭ КУДАСАЙ-СИНАСАЙ
10.	умение распознавания суффиксов и префиксов как социокультурных маркеров	О-КАНЭ, О-СИГОТО, О-НАМАЭ
11.	умение узнавания директивных глаголов и определения направленности действия	ТЭ МОРАУ, ТЭ КУРЭРУ
12.	умение понимания неопределенности «аимай»	СОРЭ ВА ТЭТТО, КАНГАЭТЭОКИ-МАСУ

Навыки №№ 1-5 необходимы на этапе сличения звукового сигнала, они связаны с особенностями фонетического уровня японского языка, навыки №№ 5-6, обусловленные уровнем развития музыкального слуха, служат для правильного восприятия тонов и интонаций, навыки и умения №№ 7-9, необходимые для вычленения синтагм, определения подлежащего, распознавания суффиксов, префиксов, определения уровня вежливости и т.п., связаны с грамматическими особенностями ЯЯ. Социокультурные умения аудирования (№№ 9-12), проявляющиеся на уровне понимания сверхфразовых единств и целостного текста, интегрируют, синтезируют указанные навыки в особых комбинациях, необходимых для понимания звучащей речи в конкретных обстоятельствах общения в соответствии с экстралингвистическими параметрами общения. Все перечисленные навыки и умения, актуализируясь в условиях возникновения коммуникативного намерения – услышать,

понять, осознать, переработать, отреагировать (вербально или невербально), обеспечивают успешность процесса общения обучающегося с говорящим на японском языке.

## Выводы по первой главе

В данной главе диссертационного исследования рассмотрены теоретические положения, которые служат основой разработки методики формирования навыков и умений аудирования на ЯЯ для русскоязычных реципиентов, обучающихся в системе ДИО. Для этого были проанализированы основные характеристики системы ДО и ДИО, основные тенденции и проблемы, возникающие в области обучения ЯЯ в системе ДО. Изучены и проанализированы цели изучения ЯЯ в системе ДИО, сконцентрированные вокруг устных форм общения. Было установлено, что целеполагающий вектор изучения ЯЯ в системе ДИО позволяет перераспределить баланс видов речевой деятельности в процессе обучения ЯЯ. Именно аудирование в ряду речевых умений должно рассматриваться как приоритетный объект овладения при обучении ЯЯ, поскольку оно является значимым компонентом обучения устной речи.

В ходе исследования проанализированы трудности, возникающие у русскоязычных реципиентов при аудировании японских текстов, уточнена типология трудностей, являющихся общими для всех иностранных языков, и разработана типология специфических трудностей ЯЯ. С методической точки зрения (с ориентацией на начальный этап обучения в условиях ДИО) были проанализированы следующие лингвистические трудности ЯЯ: специфические явления японской фонологии, такие как тонизация, долгота гласных, назализация, редукция, геминация, интонирование, паузация и т.п. Среди лексических трудностей были выделены: для лексики *ваго* – обилие составных слов *фукуго*, особенности словообразования – *рэндаку*, *рэндзе*; для *канго* – омонимия, омофония; для *гайрайго* – трансформация при ассимилировании. Среди грамматических трудностей были выделены: порядок слов в предложении, наличие отсутствующих в русском языке грамматических категорий для значимых частей речи, эмоциональных служебных слов, эллипсис (в первую очередь подлежащего). Отдельным блоком были выделены и проанализированы социокультурные и социолингвистические трудности ЯЯ, затрудняющие понимание на слух. К ним относятся: несколько уровней вежливости, признак

«свой - чужой», категория направленности действия, использование междометий *айдзуги*, явления расплывчатости и недосказанности *аймай*.

На основании выделенных трудностей разработан перечень навыков аудирования на ЯЯ, которые должны быть сформированы на начальном этапе обучения в условиях ДИО.

## Глава 2.

# ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ РЕЧИ НА ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ

## 2.1. Отбор и организация учебных материалов на основе учета психофизиологических механизмов аудирования на японском языке

Согласно цели нашего исследования перед нами стоит задача произвести *отбор материала*, способствующего формированию аудитивных навыков и умений русскоязычных реципиентов, которые начинают изучение ЯЯ в условиях ДИО, а также обеспечивающего их необходимыми для понимания иноязычного текста лингвистическими и социокультурными навыками и умениями (см. таблица 4). Процедура отбора должна, во-первых, проводиться в соответствии с принципами, набор и содержание которых не противоречат признанной в лингводидактике процедуре отбора материалов для обучения другим ИЯ. Во-вторых, должны учитываться специфические трудности, свойственные конкретно японскому языку, а также необходимые для их преодоления навыки и умения.

Следовательно, прежде всего, возникает необходимость рассмотреть, какие принципы и процедуры отбора материалов для аудирования (аудиотекстов, видеоматериала и пр.) представлены и обоснованы в методическом наследии. Затем необходимо предложить и аргументировать совокупность принципов, обеспечивающих возможность произвести отбор материала для обучения собственно ЯЯ в условиях ДИО. При этом важным представляется выявление трудностей аудирования, обусловленных несовершенством функционирования тех психофизиологических механизмов начинающих освоение ЯЯ, которые определяют успешность восприятия на слух и понимания иноязычной речи. Такова логика изложения материала в данном параграфе, который является ключевым для проектирования в дальнейшем (глава 3) технологии формирования у начинающих навыков и умений восприятия на слух и понимания текстов на ЯЯ.

Как нам удалось установить в ходе изучения литературы, принципы и критерии отбора и организации материалов (в основном текстов) для обучения ИЯ (в большей степени для вузов) подробно и основательно описаны в работах Б.А. Лapidуса (1986), С.О. Китаевой (1989), И.И. Халеевой (1989), Н.Н. Мирошниковой (2003), Р.Ф. Хасановой (2008), И.В. Зайковой (2009), С.О. Даминовой (2015) и других исследователей. Требования к отбору материалов для обучения аудированию описаны в работах Н.В. Елухиной, Е.В. Мусницкой, (1978,1989), В.В. Сафоновой и Н.В. Базиной (2014), Я.М. Колкера, Е.С. Устиновой (2002), Е.Д. Суховой (2007), С.В. Говорун (2015), Е.В. Тарасовой (2018), Р.А. Шараповой, Т.В. Скубневской (2019), Е.Г. Таревой (2019, 2020).

Уточним содержание терминов «принципы отбора» и «принципы организации», которые будут использоваться в нашем исследовании применительно к рассматриваемому вопросу. Анализ литературы позволяет выделить и поддержать позицию И.В. Зайковой (2009). Под понятием «принципы отбора текстов» она предлагает понимать «созданные на основе лингводидактических факторов требования к качественному составу совокупности текстового материала». Под принципами организации текстов понимаются «разработанные на основе учета лингводидактических факторов требования к упорядочению отобранных текстов» [Зайкова, 2009, с. 74].

Количество и набор принципов отбора текстов может различаться (причем существенно) у разных исследователей. Например, для отбора текстов у С.О. Даминовой [2015] мы обнаружили более двадцати принципов, у С.А. Корольковой [2006] – пять, у Т.И. Кавицкой [2013] – семь, у И.В. Зайковой [2009] – тринадцать. Такое разнообразие и многообразие обусловлено, как представляется, рядом причин. Среди них конкретная исследовательская цель, которую преследует автор работы, подход, на котором строится изучение научной проблематики, природа материала, который подлежит отбору и рациональной организации.

Для упорядочения информации о составе принципов и/или критериев отбора материала для обучения аудированию на ЯЯ в современных условиях ДО, рассмотрим традиционные принципы, применяемые при отборе аудиотекстов (которые Е.Г.



Тарева характеризует как «классические» [Бердичевский, Гиниатуллин, Тарева, 2020, с. 257]. Они были сформулированы Н.В. Елухиной и Е.В. Мусницкой еще в 1978 г. (в журнале «Иностранный язык в школе»). К ним относятся принципы стилистической нейтральности; наличия минимума неусвоенного материала; небольшого объема; доступности и простоты содержания; повторяемости материала; нормативности; соответствия сфере общения, тематике, ситуации; соответствия потребностям обучающихся [Елухина, Мусницкая, 1987]. Как можно заключить, данные принципы были обусловлены теми обстоятельствами обучения ИЯ, в рамках которых восприятие и понимание устной иноязычной речи носителя языка не являлись востребованными в силу ограниченных возможностей/случаев звучания в учебном классе оригинальной иноязычной речи. Отсюда – отсутствие принципов аутентичности, актуальности и наличие принципов, связанных с ограничением объема текста, упрощения его содержания. Тем самым, в начале разработки проблемы отбора текстов для обучения аудированию иноязычной речи акцент делался на учебных текстах (созданных специально для учебных целей) и на препарированных/адаптированных текстах, из которых специально извлекалось сложное для восприятия содержание и языковая форма которых упрощалась.

В настоящее время «копилка» принципов отбора аудиоматериала существенно пополнилась. В дополнение к упомянутым выше были предложены и апробированы иные принципы, вызванные реалиями соответствующего периода развития лингводидактики. А.И. Черкашиной описывает 5 принципов [Черкашина, 2006, с. 38-39], С.В. Говорун – 8 [Говорун, 2015, с. 97]. Среди них появились требования к стилю изложения аудиотекста, к его синтаксической и логико-композиционной структуре.

Принципы, отражающие культуросообразные подходы, описаны в работах В.В. Сафоновой (2008, 2011) и работах Е.Г. Таревой (2019, 2020). В связи с обилием стереотипов и недостоверной информации о японской культуре мы полностью поддерживаем точку зрения В.В. Сафоновой, которая обращает внимание на то, что «в аудиотексте должны отсутствовать ложные культурные стереотипы, искаженная

культурологическая информация, скрытые манипулятивные приемы» [Сафонова, 2011, с. 6].

Безусловный интерес с точки зрения внедрения современного межкультурного подхода представляют принципы отбора аудиотекстов для развития умений аудирования как формы межкультурного общения. Е.Г. Тарева к ним относит следующее:

- 1) принцип аутентичности презентации текста;
- 2) принцип аутентичности репрезентируемой в тексте картины мира;
- 3) принцип межкультурной ценности аудиотекста, содержание которого способно вызвать у обучающихся потребность в сопоставлении двух культур [Бердический, Гиниатуллин, Тарева, 2020, с. 258].

Мы полагаем, что учет предложенных принципов может обеспечить тот контекст обучения ЯЯ, который обусловлен обстоятельствами организации дополнительного образования, о которых мы говорили в п. 1.1 данного исследования. Мы предполагаем, что применительно к японской картине мира начинать применять аудитивные материалы, обеспечивающие (пусть на минимально достаточном уровне) диалог культур, в таких условиях а) целесообразно, б) посильно, в) обосновано с мотивационной точки зрения с учетом исходно высокого интереса к японской культуре (именно этот интерес является главным аргументом при выборе японского языка для освоения в условиях ДИО, о чем мы говорили выше) и соответствующих потребностей обучающихся в расширении своего кругозора в области изучаемой культуры.

Для более полной картины приведем рекомендации для отбора аудиотекстов, изданные Японским Фондом. В «Кику кото о осиезу» японские методисты рекомендуют при составлении аудиокурса использовать «разнообразные» тексты и приводят 8 параметров для их отбора. Тексты в аудиокурсе должны быть разнообразными с точки зрения:

- 1) количества участников (диалог, монолог);
- 2) вида коммуникации (непосредственная или опосредованная, может ли реципиент переспрашивать, задавать вопросы и т.п.);

- 3) типа источника информации (аудио, видео, речь учителя, диалог с другими обучающимися);
- 4) типа текстов (бытовой диалог, передача сообщения, сказка, дебаты и т.п.);
- 5) тематики текстов (дом, семья, учеба, работа, хобби, искусство, общество, окружающий мир, история, география, другая культура и т.п.);
- 6) стратегии использования этих текстов в качестве упражнений;
- 7) аутентичности (полная, частичная);
- 8) сложности [Кику кото о осизэру, 2008, с. 77].

Обобщая представленную выше информацию, а также ориентируясь на цели нашего исследования, мы формируем перечень принципов отбора аудиоматериалов для обучения ЯЯ в системе ДИО. Итак, для составления аудиокурса должны быть отобраны тексты:

- 1) стилистически нейтральные;
- 2) не выходящие в языковом отношении за рамки А1 (N5) (об особенностях этого уровня мы вели речь в 1 главе исследования);
- 3) длительностью звучания 2-3 минуты (для видео 3-5 минут);
- 4) доступные по содержанию для обучающихся, осваивающих японский язык в условиях дополнительного образования на начальном этапе;
- 5) соответствующие потребностям обучающихся;
- 6) озвученные носителями японского языка или полностью аутентичные;
- 7) репрезентирующие аутентичную картину мира (об этом мы говорили в 1 главе исследования);
- 8) обеспечивающие возможность для сопоставления (на элементарном уровне) родной и японской культур (в областях и сферах деятельности и общения, близких обучающимся по возрасту, интересам, потребностям);
- 9) с различным количеством участников (монолог, диалог);
- 10) передающиеся с помощью разных источников (аудио, видео);
- 11) разнообразных типов (бытовой диалог, передача сообщения, сказка и т.п.);

12) разнообразной тематики (дом, семья, учеба, работа, хобби, искусство, общество, окружающий мир, история, география, другая культура и т.п.);

13) полностью аутентичные (например, песни, мультфильмы) и частично аутентичные (например, адаптированные фрагменты аудиокурса);

14) продуктивные с точки зрения формирования на их основе упражнений разных видов.

Итак, мы выделили 14 базовых принципов для отбора аудиотекстов при обучении ЯЯ в системе ДИО. Следующей нашей задачей является дополнение базовых принципов специфическими принципами отбора текстов, которые мы формулируем с учетом трудностей ЯЯ, описанных в п. 1.2.

Особенностью начального этапа обучения аудированию является то, что отобранные тексты, помимо содержательной с культурологической и лингвистической точек зрения ценности, должны служить продуктивной основой для формирования у обучающихся механизмов восприятия иноязычной речи на слух. Тем самым, тексты необходимы для формирования навыков слуховой рецепции, актуализируемой «аудитором в момент вербального сличения в процессе побудительно-мотивационной и ориентировочно-исследовательской (аналитико-синтетической) фаз акта слушания (И.А. Зимняя)» [Лучина, 2017, с. 14]. Эта стадия аудирования воспринимается как «процесс приема информации, поступающей слуховым путем, с помощью различных слуховых, зрительных и моторных рецепторов, ее переработки и сличения со слухомоторными образами» [Там же, с. 14-15]. Именно на этой стадии происходит максимальная активизация *психофизиологических механизмов восприятия звучащей речи*. Следовательно, отобранные тексты должны представлять собой продуктивный материал для активизации данных механизмов у начинающего изучать ЯЯ, «запуска» их в действие с целью понимания и осмысления воспринятого на слух. Остановимся на характеристике механизмов, обуславливающих успешность аудирования речи на ЯЯ.

В отечественной методике связь между навыками и механизмами различных видов РД, в том числе аудирования, описана в работах Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Н.В. Елухиной, З.И. Клычниковой, А.А. Леонтьева, Д.Л.

Морозова, С.Л. Рубинштейна. Рассмотрим подробнее, какие именно механизмы аудирования являются наиболее значимыми для восприятия обучающимся иноязычной речи в целом и японской речи в частности.

Обобщенно российские методисты выделяют от трех до двенадцати механизмов аудирования. Например, с точки зрения Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, процесс аудирования обеспечивается 4 механизмами: механизмом кратковременной памяти, долговременной памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления [Азимов, Щукин, 2009, с. 24]. Помимо этих механизмов, Н.А. Буре [2003, с. 169] выделяет еще три механизма: внутреннего проговаривания, сегментации речи и идентификации понятий. Большинство отечественных исследователей (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Н.В. Елухина, Е.Н. Соловова, Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез и др.) выделяют 4 основных механизма: речевой слух, оперативную память, вероятностное прогнозирование и внутреннее артикулирование [Гальскова, 2004, с. 161]. В некоторых случаях один механизм может быть рассмотрен как совокупность компонентов. Например, Н.И. Жинкин и Е.И. Исенина выделяют речевой слух как основной механизм и разбивают его на два отдельных механизма слуха: различение и узнавание [Жинкин, 1958; Исенина, 1967]. Д.Л. Морозов разделяет основные механизмы: восприятие, осмысление, прогнозирование, оперативную и постоянную память и оперативные механизмы, которые обеспечивают функционирование основных. К оперативным механизмам автор относит анализ, синтез, группировку (объединение, обобщение), декодирование (перекодировка), укрупнение, эквивалентную замену (подбор эквивалентных, адекватных слов), перефразирование, отбор (выбор), связывание (соединение), структурирование, комплексирование, сличение (сравнение), реконструкцию и смысловую перестройку, переработку (обработку), сокращение и компрессирование (сжатие), расчленение, выделение главного и второстепенного, установление внутрипонятийных соответствий и смысловых связей, смысловую организацию, удерживание, сохранение, закрепление, узнавание (распознавание), выдвижение, подтверждение и отклонение гипотез, выбор оптимального решения, конкретизацию, предопределение (предвидение, предугадывание)

[Морозов, 2009, с. 11]. Есть авторы, которые отдельно выделяют еще два механизма – механизм селекционирования полезного звукового сигнала и механизм адаптации [Колесникова, 2008, с. 36].

Остановимся на представлении механизмов аудирования с конкретизацией их специфики в приложении к восприятию звучащей речи на ЯЯ. Как мы можем заключить, *механизм речевого слуха*, подробно описанный в работах М.Л. Вайсбурд (1981), Н.Д. Гальсковой (2006), Н.И. Гез (1969), Н.В. Елухиной (1977), Н.И. Жинкина (1958), И.А. Зимней (1976), лежит в основе формирования как навыков, универсальных для всех ИЯ, так и специфических для ЯЯ навыков, описанных в п. 1.2. Речевой слух в единстве своих общепризнанных составляющих – фонематического слуха, фонетического слуха, акцентно-ритмического слуха и интонационного слуха – обеспечивает общую способность человека слышать звуковые явления: различать слова по значению, наблюдать звуковые явления, происходящие в процессе реализации языка в речи, воспринимать ритмическую и интонационную структуру звучащего сегмента, сличать ее с эталоном, хранящимся в долговременной памяти.

В аспекте речевого слуха, актуализируемого начинающим в ходе аудирования речи на ЯЯ, значимыми являются следующие трудности ЯЯ: несовпадение фонем ЯЯ и РЯ, назализация, долготы и краткости гласных и согласных, редукция, тонизация, интонирование. На начальном этапе необходимо располагать дидактически значимым материалом, содержащим различающееся количество несовпадения фонем ЯЯ и РЯ, а также материалом, различающимся по сложности с точки зрения трудности восприятия. Для примера приведем несколько приветственных и обиходных фраз, появляющихся на первых страницах любых учебников ЯЯ (авторы: И.В. Головнин, Л.Т. Нечаева, Е.В. Стругова, М.Р. Голомидова и др.):

– はじめまして ХАДЗИМЭМАСИТЭ – «Приятно познакомиться». Это выражение содержит три знака хираганы, отображающих фонемы третьего уровня сложности, ХА ДЗИ и СИ, т.е. эта фраза является относительно несложной для восприятия;

– どうぞよろしく ДО:ДЗО ЕРОСИКУ – «Прошу любить и жаловать». Это выражение содержит знак РО, относящийся к первому уровню, и СИ, относящийся к третьему уровню. Следовательно, это более сложное для восприятия слух явление;

– にほんご НИХОНГО – «японский язык». Данное слово также является сложным, т.к. помимо одного знака третьей сложности ХО в нем содержится два знака второй сложности Н и ГО, являющимися назализированными, т.е. непривычными для русскоговорящих реципиентов;

– おやすみなさい О-ЯСУМИНАСАЙ – «спокойной ночи». Данная фраза не содержит ни одной трудности, в ней ни одна фонема не попадает в перечень трудных для восприятия на слух;

– ありがとうございます АРИГАТО: ГОДЗАИМАСУ «спасибо», ちょっと待ってください ТЁТТО МАТТЭ КУДАСАЙ – «подождите немного». В данных обиходных выражениях, присутствующих на начальном этапе обучения ЯЯ по любой программе, наличествуют случаи долготы и краткости гласных и согласных, а также редукция.

Интонирование отдельных фраз связано с различными коммуникативными задачами, такими как просьба, отказ, удивление и т.п. Для формирования навыка распознавания на слух различных типов интонации отобранный материал должен включать в себя распространенные формы АИДЗУТИ (свойственные японской речи короткие фразы, сигнализирующие о вовлеченности в диалог), а также несколько случаев удивления с ярко выраженной повышающейся интонацией へえ? ЭЭ? ХОНТО? просьбы с использованием ТЭ-формы てください ТЭ КУДАСАЙ и ТЭ КУРЭНАЙ? и завуалированного отказа ちょっと ТЕТТО, который произносится с замедлением, т.е. несколько самых распространенных типов интонаций, свойственных ЯЯ (И.С. Ибрахим, Ю. Энамито).

На основании сказанного мы формулируем специфический критерий отбора материала для развития речевого слуха на ЯЯ: *отобранный материал должен содержать различающееся количество фонетических и интонационных трудностей ЯЯ для их преодоления.*

Рассмотрим следующий механизм – *внутреннее проговаривание* (или внутренняя артикуляция). Механизм внутреннего проговаривания изучался И.А. Зимней, Л.С. Выготским, А.Р. Лурией, А.Н. Соколовым и другими психологами. Этот механизм тесно связан с моторной теорией восприятия (Л.А. Чистович, 1976; А. Liberman, I. Mattingly, 1985), согласно которой при восприятии акустических сигналов сенсорной системой непроизвольно включаются артикуляционные механизмы. Акцент на внутреннем проговаривании делает И.А. Зимняя, разделяя восприятие на два этапа: сенсорный и перцептивный уровни. На первом акустический сигнал попадает в слуховой анализатор и вызывает нервный импульс, на втором происходит связь со слухомоторным образом, хранящимся в памяти. В процессе сличения задействован артикуляционный аппарат [Зимняя, 1976]. Знаменательно для нашего исследования, что на начальной ступени обучения ИЯ процесс проговаривания происходит более развернуто, а для продвинутой ступени характерно объединение анализаторов в единую систему [Миролюбов, 2002, с. 69].

С точки зрения развития данного механизма в ходе обучения ЯЯ должны быть отобраны тексты, озвученные в разном темпе (как правило, полностью аутентичные тексты озвучиваются в очень быстром темпе). Это означает, что с учетом данного механизма следует отбирать не только полностью аутентичные тексты, но и частично (полу-) аутентичные.

Следующий для рассмотрения механизм аудирования – *память*. Кратковременная (или оперативная) память (working memory – в японских источниках ワーキングメモリ) обеспечивает непосредственное осуществление человеком актуальных действий и операций [Азимов, 2009, с. 116]. Она позволяет сохранить информацию на время, необходимое для решения тех или иных задач. В случае с аудированием оперативная память способствует удержанию в памяти фрагмента текста с



целью осмысления целостного высказывания. Именно этот вид памяти рекомендуется развивать с целью обеспечения обучающемуся возможности связывать фрагменты высказывания в единое целое и анализировать получаемую информацию [Колесникова, 2008, с. 34].

С учетом того, что у взрослого человека объем оперативной памяти равен примерно  $7 \pm 2^9$  [Азимов, 2009, с. 116] упражнения для школьников должны начинаться с предложений, содержащих 3–4, далее 5–6 слов. При поступлении слишком большого объема новой информации «реципиенты вынуждены выбирать приоритетные сведения, то есть должны освободить кратковременную память от любой другой информации, например, каких-либо второстепенных деталей. В таком случае при прослушивании длинного аудиотекста может применяться стратегия концентрации внимания на его основной идее и ключевых словах, а не на каждом слове» [Говорун, 2015, с. 77].

Для развития оперативной памяти в интересах обучения начинающих аудированию речи на ЯЯ необходимо отбирать специальные аудиотексты, например, песни, материал которых усваивается в действии, и это позволяет ему сохраняться в долговременной памяти. Песни могут использоваться не только как средство для запоминания, они способны также иллюстрировать основные трудности ЯЯ. Нами было отобрано 15 песен, на примере которых можно демонстрировать и отрабатывать все без исключения трудности, перечисленные в п. 1.2. Приложение 6 содержит тексты песен, представленных в лингводидактически обусловленном порядке: начиная с песен, иллюстрирующих отдельные фонетические трудности, заканчивая песнями более сложными с лингвистической и социокультурной точек зрения. Тексты детских песен являются редким аутентичным материалом, работать с которым можно на начальном этапе. Они содержат ограниченное количество лексических

---

<sup>9</sup> Дж. Миллер (США) в 1956 г. обобщил имевшиеся данные об объеме внимания и, связав их со об объеме кратковременной памяти, показал, что максимальный объем удерживаемого в памяти нового сообщения определяется не числом слов в предложении, а числом единиц информации и сем (единиц смысла), равным  $7 \pm 2$  [Азимов, Щукин, 2009, с. 346].

единиц, большое количество повторений, необходимых для многократного проговаривания новых слов, имеют несложный интонационный рисунок и мотив, который нетрудно воспроизвести.

Важность развития оперативной памяти отмечается в зарубежных исследованиях; для этого предлагаются специальные упражнения shadowing シャドーイング [Кадота, 2007, с. 58; Мияги, 2014, с. 49]. В российской методике обучения ЯЯ упражнения на развитие памяти чаще связывают с обучением иероглифике (Е.Ю. Бессонова, А.С. Бубнова, Л.Т. Нечаева, Н.Г. Румак, У.П. Стрижак). Описываются различные мнемонические техники, система ассоциаций (А.В. Буландо, Н.А. Ерофеева, В.В. Смоленский, А. Талышханов), использование карточек, приложений в смартфонах, заучивание наизусть и т.п.

Механизм *вероятностного прогнозирования* (予測) функционирует на разных уровнях. Впервые в отечественной методике уровни восприятия были разработаны А.Р. Лурией: 1) уровень слов; 2) уровень предложений; 3) уровень целого текста; 4) уровень внутреннего смысла (подтекста). Данный механизм исследуется в контексте моделей восприятия «сверху вниз» и «снизу вверх»: процесс возникновения гипотез в этих моделях различается. На начальных этапах процесс прогнозирования находится ближе к модели «снизу вверх», на более продвинутых – перемещается к модели «сверху вниз» [Говорун, 2015]. Успешность процесса прогнозирования на уровне слов зависит от знания последовательностей звуков, на уровне предложений – от знания возможной последовательности слов, на уровне текста – от знания способов связи между предложениями. Для распознавания контекста могут потребоваться стравноведческий и социокультурные знания. В таблице 7 представлено, как именно происходит процесс прогнозирования на этих уровнях в японском языке.

На низшем перцептивном уровне (слоги, слова) прогнозирование затрудняется в связи с обилием омонимов и омофонов. При прослушивании начала слова (или целого одноморного слова), например, КИ или ХА, прогнозирование не может осуществляться, т.к. существует огромная вариативность значений (например, в

«Современном японско-русском словаре» размещено более 1500 статей, начинающихся с ХА).

При присоединении частицы или падежного показателя область возможных интерпретаций одноморного слова сворачивается и представляет из себя уже обозримое количество вариантов. Так, одноморное слово ХА (не в сочетаниях) представлено в современном ЯР словаре пятью статьями, из них всего два слова, относящихся к начальному уровню (зуб, лист) [Современный японско-русский словарь].

Таблица 7. Модель «снизу-вверх» восприятия речи на японском языке (примеры на разных стадиях восприятия)

Уровни понимания	Начало восприятия	Продолжение восприятия	Завершение восприятия
Уровень моры	ХА (зуб, лист)	ХАЙ (да)	ХАИРИМАСЕ: (давайте войдем)
	КИ (дерево, дух)	КИ ГА (дерево) КИГА (голод)	КИ ГА АРИМАСУ (есть деревья) КИ ГА СУРУ (кажется, что)
	ХА ГА (зуб, лист)	ХАГАКИ (открытка)	ХАГАКИ ВА ХЯКУ ЭН (открытка стоит сто иен) ХА ГА ИТАЙ
Уровень слова	ХАНА (цветок, нос)	ХАНАМИ (любование сакурой)	ХАНАМИ НИ ИКУ (я (?) пойду любоваться сакурой)
	ХАДЗИ (стыд)	ХАДЗИМЭТЭ (впервые)	ХАДЗИМЭТЭ КИМАСИТА (впервые приехал)
Уровень предложения	ХАНАМИ НИ ИКУ (я (?) пойду любоваться сакурой)	ХАНАМИ НИ ИКУ ТОКОРО (место, куда ходят любоваться сакурой)	ХАНАМИ НИ ИКУ ТОКОРО ВА АРИМАСЭН (нет места, куда ходят любоваться сакурой)
	КИНО: КАТТА ХОН (книга, купленная вчера)	КИНО: КАТТА ХОН ВА ЦУКУЭ НО УЭ НИ АРУ (книга, купленная вчера, находится на столе)	КИНО: КАТТА ХОН ВА ЦУКУЭ НО УЭ НИ АРУ ТЯЙРОЙ КАБАН НО НАКА НИ АРИМАСУ (Книга, купленная вчера, лежит в коричневом портфеле, который находится на столе)

На грамматическом уровне сложного предложения механизм вероятностного прогнозирования может выражаться в предвосхищении структуры придаточного предложения, например: КИНО: КАТТА ХОН ВА ЦУКУЭ НО УЭ НИ АРУ «книга, которую я вчера купил, находится на столе». Однако в этом месте предложение может и не заканчиваться, например: КИНО: КАТТА ХОН ВА ЦУКУЭ НО УЭ НИ АРУ → КИНО: КАТТА ХОН ВА ЦУКУЭ НО УЭ НИ АРУ ТЯИРОЙ КАБАН НО НАКА НИ АРИМАСУ «книга, которую я вчера купил, лежит в коричневом портфеле, который находится на столе». Как видно из примера, в начале прослушивания этого предложения до появления словосочетания «ТЯИРОЙ КАБАН» неопытный реципиент не может предвосхитить последующую структуру предложения, и только после восприятия этого словосочетания реципиентом может быть сделан вывод о продолжении главного предложения со своим собственным сказуемым. Маркером появляющегося придаточного предложения может быть изменившийся интонационный контур предложения.

Сказанное выше во многом объясняется характерной чертой японского языка, фиксирующего (отражающего) своеобразность «картины мира» (В.М. Алпатов, У.П. Стрижак) и «образа мышления» (Л.Т. Нечаева), непривычных для русскоязычных реципиентов. В качестве примера Л.Т. Нечаева приводит «логику построения предложения, его развертывание, отражающее особенность японского мировосприятия. Предложение начинается с упоминания самого общего смысла, затем говорящий переходит к частностям, выражающим отдельные предметы, находящиеся в пространстве рассказа, и заключает предложение субъективной оценкой сказанного, которая выражается глагольной формой. При такой структуре предложения собеседник до конца не знает истинного отношения говорящего к предмету, его настоящих намерений и мнения. Именно поэтому синтаксис относится к наиболее трудным явлениям японского языка» [Нечаева, 2000, с. 38], и восприятие на слух синтаксических конструкций является весьма сложным, прежде всего с позиций вероятностного прогнозирования.

Мы можем заключить, что процесс развития механизма вероятностного прогнозирования при прослушивании японских аудиотекстов должен проводиться с

учетом такой грамматической особенности японского синтаксиса, как специфический порядок слов и расхождение грамматического рисунка фразы. На более продвинутых этапах необходимо знание глагольных форм, выражающих эмоциональное отношение говорящего к предмету высказывания. Среди примеров таких форм Л.Т. Нечаева [2000] упоминает несколько форм долженствования, выражения намерения совершить действия, употребление страдательного и побудительно-страдательного залога.

Для развития механизма *вероятностного прогнозирования* предлагается использование особых текстов для осуществления нескольких стратегий, описанных С.В. Говорун [2015]. Проведя анализ российских учебников, мы пришли к выводу, что упражнения, развивающие механизм вероятностного прогнозирования, чаще включают грамматические и лексические задания. Много подобных упражнений можно найти в учебниках Л.Т. Нечаевой «Японский язык для начинающих» (2001) и Е.В. Струговой, Н.С. Шефтелевич «Читаем, пишем, говорим по-японски» (2001). Обычно такие упражнения можно встретить после ознакомления с падежными показателями 格助詞 КАКУДЗЁСИ, которые присоединяются к именам существительным и являются исходными точками для выбора следующего за ними глагола. При прослушивании словосочетаний, состоящих из существительного и глагола, возможность предвосхитить глагол появляется только после восприятия падежного показателя. В пособии для преподавателей «НИХОНГО БУМПО: ТО ОСИЭКАТА НО ПОЙНТО» даются примеры для составления упражнений для развития механизма прогнозирования. Среди них можно выделить несколько примеров:

- デパートへ (падеж направления, т.е. следующим будет какой-либо глагол движения);
- デパートで (место действия, т.е. следующим будет глагол, обозначающий действие в магазине);
- うたを (винительный падеж, т.е. следующим будет глагол, обозначающий, что можно делать с песней);

- アイスクリームを(винительный падеж, т.е. следующим будет глагол, обозначающий, что можно делать с мороженым);
- ともだちと (совместный падеж, т.е. следующим будет глагол, обозначающий, совместное действие с друзьями).

На данном уровне вырабатывается необходимый навык определения главного и зависимого слова в японских словосочетаниях, навык построения вопроса, привыкание к логике японского языка [Итикава, 2014, с. 32].

*Механизм сегментации речи* рассматривался в работах Н.А. Буре 2003, М.В. Данилина 2020, Е.А. Колесниковой 2008, Ю. В. Суловой 2017. По результатам анализа зарубежных исследований, можно выделить следующие трудности, связанные с ограниченностью сегментации на основе лексической информации: 1) стык слогов в словосочетаниях, 2) омонимия, 3) восприятие речи в условиях шума, 4) восприятие незнакомых слов [Данилин, 2020, с. 52]. Лексические особенности ЯЯ (обилие омонимов, омофонов, лексики различного происхождения) проявляются именно в работе данного механизма. В качестве заголовка одного урока в учебнике «Ризуму дэ ми ни цуку нихонго но хацуон» приводятся две фразы 来るまで待っていてください КУРУ МАДЭ МАТТЭИТЭ КУДАСАЙ (жди, пока я не приду) и 車で待っていてください КУРУМА ДЭ МАТТЭИТЭ КУДАСАЙ (жди в машине) [Ризуму дэ ми ни цуку нихонго но хацуон, с. 60]. Разница при восприятии на слух очень мала, но все же уловима. В ЯЯ существует большое количество выражений, содержащих игру слов *котоба асоби*, основанных на различных вариантах сегментирования речи (Гуревич, 2005; Рыбин, 2011), что доказывает важность развития данного механизма применительно к ЯЯ.

Сопоставив трудности восприятия на слух речи на ЯЯ с механизмами, развитие которых лежит в основе успешного аудирования, мы приходим к выводу, что большинство специфических лингвистических трудности ЯЯ (рассмотренных в 1.2) в большей мере соотносятся с такими механизмами как речевой слух (фонема-

тический, ритмический и интонационный), память, вероятностное прогнозирование и сегментация речи; именно это необходимо учитывать при отборе материала для начального этапа обучения.

В дополнение к вышеперечисленному упомянем два механизма аудирования, которые стали описываться российскими методистами относительно недавно: механизм адаптации и механизм селекционирования полезного сигнала (Клобукова, Михалкина 2001; Колесникова 2008). Механизм *адаптации* позволяет подстроить органы слуха для успешного восприятия различных параметров речи, таких как темп, тембр, специфическое произношение и т.п. Е.А. Колесникова характеризует механизм *селекционирования полезного звукового сигнала* как возможность «справиться с трудностями, связанными с условиями коммуникации, например, наличие отвлекающих шумов, сильно осложняющих восприятие сообщения» [Колесникова, 2008, с. 36]. В работе механизма селекционирования особенности ЯЯ не проявляются для обучающихся начального этапа, но этот механизм должен быть учтен при отборе текстов. Требования, касающиеся наличия посторонних шумов и различных голосов, указаны в классических принципах отбора текстов, а также в инструкциях ЯФ. Что касается различных акцентов ЯЯ, представление их в аудиотекстах при обучении школьников может носить рекомендательный характер.

Спорным в науке остается вопрос, относить ли *внимание* к категории механизмов аудирования, далеко не все исследователи его включают в соответствующий список. В ракурсе рассмотрения нашей проблемы внимание имеет большое значение, так как оно тесно связано с мотивацией, непосредственно влияет на процесс восприятия и понимания поступающей информации и т.п., следовательно, является необходимым условием успешного обучения аудированию начинающих. С целью утверждения статуса внимания в ходе обучения слуховой рецепции сошлемся на утверждение Е.В. Лучиной, которая подчеркивает необходимость развития как внимания в целом, так и его свойств: объема, концентрации, распределения, устойчивости, колебания, переключения [Лучина, 2016], которые обеспечивают реципиенту состояние психической сосредоточенности при восприятии речи

на слух. Недостаток внимания снижает результативность процесса, ведет к непродуктивным состояниям человека: растерянности или «излишней сосредоточенности» [Там же, с. 48]. Выявлено, что они возникают как негативные реакции на предоставление трудного задания и определяются отсутствием или недостатком внимания, что приводит к невозможности сконцентрироваться на нескольких образах, быстрой утомляемости и потере интереса [Там же, с. 49]. С точки зрения процесса восприятия устной речи на слух С.В. Говорун определяет внимание как «начало вовлеченности в непосредственный процесс восприятия и понимания» [Говорун, 2015, с. 77]. В случае, если источников звуковой информации несколько, реципиент вынужден делать выбор и останавливаться на приоритетном источнике сигнала, т. е. сконцентрировать внимание. «Сложно, а иногда и невозможно удерживать в поле внимания несколько объектов одновременно в связи с ограниченностью объема внимания. Во время прослушивания необходимо уметь контролировать уровень концентрации внимания и выделять приоритетную информацию» [Говорун, 2015, с. 78].

Несмотря на то, что существуют случаи непроизвольного переключения внимания реципиента на посторонние источники звука, в целом, механизм внимания может быть управляем. Неслучайно в методике обучения аудированию существует концепция о взаимосвязи уровня концентрации внимания реципиента и целями аудирования: с целью понимания основного содержания воспринимаемого на слух текста внимание слушающего может быть низкой концентрации. И наоборот, высокая степень концентрации внимания потребуется в момент такого аудирования, которое в результате предполагает точное воспроизведение принятой и осмысленной информации [Говорун, 2015].

Все вышесказанное позволяет сформулировать важный вывод. При отборе аудиоматериалов для обучения ЯЯ особенности работы механизма внимания должны учитываться в обязательном порядке. При этом для регулирования процесса управления вниманием школьников наряду с аудиотекстами также могут быть использованы зрительные опоры (об этом подробнее см. п. 2.2 настоящего исследования).



Все вышеописанные характеристики механизмов аудирования позволили систематизировать информацию, принципиально важную с точки зрения отбора аудиоматериала. В таблице № 8 (с. 84) представлены механизмы аудирования и соотносящиеся с ними трудности ЯЯ. Механизмы, в работе которых в большей степени проявляются особенности ЯЯ, выделены отдельно в верхней части. К ним относятся речевой слух, вероятностное прогнозирование и долговременная память. Механизмы кратковременной (оперативной) памяти, внимания, внутреннего проговаривания, селекционирования полезного сигнала, адаптации к различным тембрам являются универсальными для всех языков. Они рассматриваются в нижней части таблицы. Эти механизмы должны быть использованы в качестве рычага управления степенью трудности (например, примерно одинаковые с точки зрения языковой сложности тексты могут быть озвучены взрослыми голосами и без посторонних шумов, что гораздо легче для восприятия, чем текст, озвученный детскими голосами с большим количеством посторонних шумов). Разделение механизмов на две группы (универсальные для всех языков и обладающие особым значением для пары ЯЯ – РЯ) является условным, значимым для решаемой в работе проблемы отбора аудиоматериала для обучения начинающих аудированию в условиях ДИО.

*Таблица 8. Механизмы аудирования в их соотнесенности с трудностями японского языка на начальном этапе обучения в ДИО*

<i>Механизм</i>	<i>Трудности при обучении школьников японскому языку</i>
Речевой слух в т.ч. различение и узнавание	Фонетические трудности несовпадение фонем ЯЯ и РЯ, назализация долгота и краткость редукция тонизация интонирование паузация Обилие фонетических изменений в известных словах (счет ИППОН, НИХОН, САНБОН), составные существительные (ТЭГАКИ, ХИДЗУКЭ), глаголы (КИГАЭРУ, ТИКАДЗУКУ)
Вероятностное прогнозирование	Грамматические трудности ЯЯ: порядок слов, эллипсис

Сегментация речи	Обилие одноморных падежных частиц, которые легко спутать с отдельным словом или частью слова Обилие фонетических изменений в известных словах (счет, составные существительные ТЭГАКИ, глаголы КИГАЭРУ)
Долговременная память	Обилие информации, содержащейся в грамматических конструкциях, Наличие социокультурной информации: вежливость, «свои-чужие», эллипсис, эвфемизмы, « <i>аимай</i> », Лексические трудности ЯЯ, например, обилие синонимов, омофонов, омонимов, паронимов, и т.п.; онные чтения, ассимилирование; одинаковые падежные показатели, частицы и т.п. (НО, НИ, ТО, Е:)
<i>Механизмы аудирования, универсальные для всех языков</i>	
Внимание	Возрастные психологические особенности школьников, неумение концентрироваться, переключаться и т.п.
Внутреннее проговаривание (артикулирование)	Неразвитость внутреннего проговаривания затрудняет скорость восприятия
Селекционирование полезного сигнала	Шумы, помехи отрицательно влияют на степень понимания
Механизм адаптации	Голоса мужские, женские, детские, пожилых людей и т.п. Самыми трудными считаются детские голоса
Оперативная память	Невозможность удержать в памяти начало фразы, предложения, абзаца

Итак, рассмотрев основные механизмы аудирования, значимые для успешной слуховой рецепции текстов на японском языке, мы приходим к выводу, что отбор аудиоматериала для начинающих должен проводиться с учетом специфических особенностей функционирования данных механизмов. Отобранный материал можно будет использовать в качестве упражнений для данных механизмов, что обеспечить успешность обучения аудированию, при этом он должен содержать разное количество трудностей для развития каждого механизма. Различающееся количество трудностей будет служить рычагом для управления процессом обучения начинающих аудированию речи на ЯЯ.

Выявленные и обоснованные принципы отбора материала для обучения начинающих аудированию текстов на японском языке будут нами учтены в дальнейшем в ходе проведения процедуры выявления аутентичных материалов вкупе с

наглядными опорами (об этом мы будем вести речь в следующем параграфе нашего исследования) в силу особой значимости дидактически обоснованной аудиовизуализации (сочетания аудитивных и визуальных обучающих сигналов) применительно к японской коммуникативной культуре в целом и обучению аудированию в заданном нами контексте ДИО в частности.

Для завершения вопроса о процедуре выявления необходимых для нашего исследования учебных материалов остановимся на обосновании *принципов организации отобранного текстового материала*. И.В. Зайкова [2014] выделяет три таких принципа:

- 1) принцип нарастания трудностей или принцип «от простого к сложному»;
- 2) принцип постепенного увеличения объема текстового материала. Рекомендуемая продолжительность звучания одного аудиотекста на начальном этапе составляет не более 2-3 минут, на продолжающем этапе – не более 3-5 минут;
- 3) принцип учета особенностей обучения (или принцип эффективности текстов). Данный принцип заключается в необходимости учитывать различные методические факторы: год обучения, количество часов и т.п.

Помимо основных принципов организации материала И.В. Зайкова описывает общие модели систематизации текстового материала. Среди них стоит отметить три основных подхода: два традиционных, на которых основывается систематизация текстового материала в УМК по иностранным языкам, и один относительно новый, основанный на рассмотрении корпуса отбираемых и организуемых материалов. Первый подход реализует принцип тематического концентризма и цикличности. Второй подход реализует «принцип тематической целостности», подразумевающий, что модель организации текстов должна представлять собой макротекст – систему тематически связанных между собой текстов. Третий подход основан на рассмотрении корпуса отбираемых и организуемых материалов как дискурса [Зайкова, 2014].

В нашей работе имеющиеся подходы к организации материала для обучения мы дополняем особым принципом организации материала для обучения аудированию в условиях ДИО – *принципом учета трудностей восприятия на слух речи на*

*ЯЯ*. Как было отмечено в параграфе 1.2, специфические трудности восприятия аудиотекстов на *ЯЯ* при обучении «с нуля» в условиях ДИО проявляются в определенной последовательности: первыми выступают фонетические трудности, которые сохраняются впоследствии при прослушивании длинных текстов. Следом появляются трудности лексического, далее грамматического и социокультурного характера (см. Таблицу № 4). С учетом принципа нарастания трудностей материалы для преодоления трудностей *ЯЯ* лексического характера должны применяться в тот момент, когда фонетические трудности (частично или полностью) сняты. Аналогичным образом после преодоления лексических трудностей в аудиокурсе должен появляться материал для работы с грамматическими трудностями и т.д. Таким образом, при выборе последовательности первыми в процесс обучения должны включаться материалы для развития механизмов слуха и памяти, далее – для развития механизмов сегментации речи и вероятностного прогнозирования.

Таким образом, заключая данный параграф, мы делаем значимые для исследования выводы. Отбор текстового материала должен проводиться с учетом традиционных принципов, разработанных в отечественной и зарубежной лингводидактике, а также с учетом новейших методических подходов к обучению ИЯ. Отобранные материалы по количеству и качеству должны соответствовать целям и задачам, стоящим перед нами в рамках данного исследования. С точки зрения формирования навыков и умений аудирования, в них должно содержаться достаточное количество трудной для русскоязычных реципиентов лексики, грамматики и фонетических явлений. С точки зрения межкультурных принципов все отобранные аудиотреки должны обладать аутентичностью презентации и картины мира.

Сопоставив аудитивные трудности *ЯЯ* с психофизиологическими механизмами, которые должны быть развиты, мы приходим к выводу, что специфические лингвистические трудности *ЯЯ* (рассмотренные в 1.2) в большей мере соотносятся с такими механизмами как слух (фонематический, ритмический и интонационный), сегментация речи, долговременная память, вероятностное прогнозирование. При отборе текстового материала механизмы внимания, внутреннего проговаривания,

адаптации и селекционирования полезного сигнала также должны приниматься во внимание и рассматриваться как рычаги управления стратегиями аудирования.

Организация текстового материала должна проводиться с учетом трех основных принципов: принципа нарастания трудностей, принципа увеличения объема текстового материала, принципа учета особенностей обучения. Среди особенностей обучения должны быть учтены трудности восприятия японской речи на слух. Отобранные тексты должны содержать различающее количество трудностей, чтобы преподаватель имел возможность регулирования и управления процессами внимания, распознавания, понимания.

## **2.2. Отбор и организация зрительной наглядности для обучения начинающих аудированию речи на японском языке**

В данном параграфе перед нами стоит задача рассмотреть возможные способы отбора и организации наглядных средств (опор) для развития навыков и умений аудирования текстов на ЯЯ обучающимися в условиях ДИО. Для решения этой задачи, во-первых, следует уточнить определения, возможные виды и существующие классификации зрительных опор для обоснования их функциональности. Во-вторых, нам необходимо уточнить принципы отбора зрительной наглядности, а также обосновать, какие виды наглядности целесообразно применять для сопровождения аудиотекста с целью достижения качественного уровня обучения аудированию на ЯЯ начинающих, учитывая все особенности этого процесса, описанные в п. 1.2 и 2.1. В-третьих, следует уточнить возможные варианты организации зрительной наглядности с целью развития механизмов аудирования, описанных в п. 2.1.

В «Новой философской энциклопедии» дается следующее определение наглядности: предъявляемое к научной теории требование, согласно которому предлагаемые ею модели (картины) изучаемых явлений должны быть непосредственно воспринимаемы наблюдателем с помощью органов чувств [Новая философская энциклопедия, 2010]. Согласно определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, термин «наглядность» используется а) с позиций реализации дидактического принципа наглядности, согласно которому «обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемыми учащимися»; б) с целью применения специальных средств обучения [Азимов, 2009, с. 152].

Тема использования наглядности в обучении и воспитании описывалась еще в работах Я.А. Коменского (1592-1670), И.Г. Песталоцци (1746-1827). Я.А. Коменский выдвинул «золотое правило дидактики»: «Все, что можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими

чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» (цит. По [Занков, 1990, с. 132]).

В советской и российской педагогике принцип наглядности был признан одним из основных дидактических принципов. Этот принцип описан в трудах Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, В.А. Сухомлинского К.Д. Ушинского. В отечественной методике обучения ИЯ проблема наглядности имеет давнюю историю, а решение ее отличается весьма значимыми достижениями. Тематика наглядности была поднята уже в самых первых выпусках журнала «Иностранные языки в школе»<sup>10</sup>. Позже вопросами, связанными с использованием наглядности, занимались Б.В. Беляев, А.П. Старков, А.Н. Щукин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, М.В. Ляховицкий, Г.В. Рогова, Е.И. Пассов, А.П. Усольцев и другие ученые. В полемике сторонников сознательно-практического метода (Б.В. Беляев) и методистов «воронежской школы» во главе с А.П. Старковым обосновывались различия в использовании наглядности с различными целями. Разработаны и обоснованы количественные показатели при работе с наглядностью [Пассов, 2010].

Существует много подходов к классификации наглядности. Например, в психологии (Б.В. Беляев, И.А. Зимняя) разделяют внешнюю наглядность, которая основана на процессах ощущения и восприятия, т.е. непосредственно чувственного отражения действительности, и внутреннюю наглядность, которая связана с содержанием мыслительной деятельности говорящего [Зимняя, 1985]. Еще одним основанием для классификации видов наглядности может быть степень натуральности или схематичности: 1) фото, 2) рисунок, 3) схема (для визуальной наглядности); либо же: 1) звучащий звук, 2) синтетический звук, 3) его спектрограмма, или саггитальный разрез органов артикуляции при произнесении данной фонемы (для вербальной наглядности). По участию органов ощущений различаются наглядность зрительная, слуховая, мышечнодвигательная и т. п., а также смешанная. Выделяют также чистую наглядность и наглядность, сопровождаемую аналитическим объяс-

<sup>10</sup> См., например, Москальская О.И. «Применение картин в работе над устной речью», ИЯШ, 1937 №1; Теннова Н.И., «Наглядность в преподавании иностранных языков», ИЯШ, 1939 № 1.

нением. Среди прочих видов в лингводидактике выделяют ситуативную наглядность, т.е. наглядность речевых поступков, которая необходима при обучении коммуникативным образцам и моделям языка [Укбаева, 2015, с. 174].

В широком контексте наглядность может быть рассмотрена как одна из разновидностей опор при изучении иностранного языка. Е.И. Пассов отмечает, что «полной классификации опор пока еще нет», но обычно выделяют две большие группы опор – вербальные и иллюстративные [Пассов, 2010, с. 175]. Применительно к обучению аудированию иноязычной речи Е.Г. Богданова разделяет опоры на группы по роли ведущего анализаторы: визуальные, аудитивные и аудиовизуальные, при этом визуальные группы подразделяет на подгруппы: визуально-изобразительные и визуально-вербальные [Богданова, 1984, с. 60]. Е.В. Лучина рассматривает применение опор как вид компенсаторной стратегии аудирования и выделяет несколько модальностей: аудиовизуальные, визуальные (в том числе чтение по губам), вербальные и невербальные (в том числе эмоциональные подкрепления, мимику, жесты, позы) [Лучина, 2016, с. 88]. Вышеуказанные классификации позволяют представить обобщенную таблицу 9, в которой представлены виды визуальных опор при обучении аудированию.

Для нашего исследования важно сопоставить аудитивные и аудиовизуальные (зрительно-слуховые, согласно М.В. Ляховицкому [2011, с. 34]) источники информации. К первым относятся радиопередачи, фонозаписи, грамзаписи и т.п. Ко вторым – все источники, где сочетаются звуковой сигнал и зрительная наглядность, к которой можно отнести: неподвижные изображения – иллюстрации фотографии, рисунки; подвижные изображения – видеофильмы, слайды, голограммы; модели и образцы – карты, таблицы, макеты и т.п.

Из психологии известно, что чем больше анализаторов (или сенсорных систем) участвует в переработке нервного импульса, тем выше уровень психофизиологического восприятия. Например, А. С. Лурье называет данные о пропускной способности зрительного анализатора – в 6,5 раз больше слухового (цит. по [Елухина, 1991, с. 226]), следовательно, как указывает Н.В. Елухина, самым легким для



восприятия способом предъявления является статичная иллюстрация, сопровождающаяся медленной речью одного знакомого человека (учителя), самым сложным – быстрая речь нескольких незнакомых людей в аудиозаписи [Елухина, 1991, с. 234].

*Таблица 9. Классификация визуальных опор для обучения аудированию*

<i>Виды опор</i>	<i>Примеры</i>
<i>1. визуально-изобразительные опоры (на уровне первой сигнальной системы)</i>	
1.1. графические	схемы графики чертежи таблицы диаграммы картограммы макеты
художественно-изобразительные	картины, рисунки, иллюстрации различного типа фото слайды
1.3. видео	фрагменты фильмов, телепередач мультфильмы учебные видеокурсы
<i>2. визуально-вербальные опоры (на уровне второй сигнальной системы)</i>	
2.1. текст полный	скрипты аудиозаписей
2.2. текст фрагментарный	транскрипции, полутранскрипции, (выделение шрифтом, цветом) заголовков, подзаголовков план тезисы (опорные факты, смысловые узлы) ключевые слова и словосочетания

Эффективность использования визуальных опор при обучении аудированию описывается и японскими методистами. Например, С. Накая, исследовавший эффективность аудиовизуального метода при обучении студентов вузов японскому языку, ссылается на результаты сравнительных экспериментов, проведенных Я. Симидзу в 1983 г. Согласно полученным данным, по прошествии трех дней оставшаяся в памяти информация составляет примерно 10% в случае актуализации только слухового канала, 20% в случае задействования только зрительного канала и 65% в случае подключения одновременно зрительного и слухового каналов [Накая, 1997, с. 87].

Рассмотрев виды наглядности, представленные в российской и зарубежной лингводидактике, перейдем к уточнению функций наглядности и критериев отбора

наглядности, соотносящихся с ее функциями (обратившись к работам Е.Г. Богдановой, А.А. Леонтьева, А.П. Усольцева, Е.В. Чудиновой, А.Н. Щукина).

А.П. Усольцев (2016) рассматривает функции наглядности в общедидактическом ракурсе и выделяет из них две основные:

1) наглядность должна служить средством формирования компонентов мыслительной деятельности в форме образов, развития умений оперировать ими и включать их в более сложные структуры мышления;

2) наглядность должна служить средством активизации мыслительной деятельности.

Первая функция обеспечивает создание условий для осуществления мыслительной деятельности, вторая – обеспечивает продуктивность этого процесса. Продуктивность в свою очередь достигается за счет активизации внимания, активизации мотивации к познавательной деятельности и возможности управлением процесса понимания [Усольцев, 2016, с. 104]. Обобщая эти функции, автор заключает, что «одним из главных назначений наглядности в процессе обучения является выделение существенной информации, представленной в виде образов» [там же, с. 105].

А.А. Леонтьев (1973) и А.Н. Щукин (1981) рассматривают семантизирующую функцию, функцию воссоздания предметной ситуации (ситуации общения), а также функцию, стимулирующую речепродуктивную деятельность. Помимо этого А.А. Леонтьев отдельно выделяет страноведческую функцию [Леонтьев, 2016, с. 282].

Е.В. Чудинова (2006) выделяет два типа функций наглядности. Функции общего типа повышают мотивацию, вызывают интерес к изучаемому материалу, способствуют оптимизации процесса усвоения учебного материала и его запоминания, обеспечивают развитие творческого воображения и образного мышления обучающихся. Функции страноведческого типа способствуют осознанию того, что является незнакомым, непривычным, странным и «чужим» в культуре страны/стран

изучаемого языка. Эти функции нацелены на осознание существующих стереотипов иной картины мира, а также способствуют сопоставлению иной и родной культур [Чудинова, 2006, с. 39].

Е.Г. Богданова к достоинствам визуально-изобразительных и вербально-изобразительных опор при обучении аудированию относит следующие: повышение эффективности и полноты восприятия, однозначность восприятия предметов и действий, развитие языковой догадки, развитие самостоятельного мышления как на родном, так и на иностранном языке, повышение эффективности про организации логического построения текстов, управление вниманием, повышение интереса к предмету и демонстрация возможности практического применения знаний по иностранному языку, оказание положительного психологического воздействия на обучающихся. Автор также подчеркивает, что визуальные подсказки, являясь содержательной опорой для последующего высказывания, создают наглядную мотивацию общения, выполняя одновременно стимулирующую функцию. В целом, «визуальные опоры способствуют созданию благоприятных условий для управления процессом обучения аудированию, т.к. с помощью опор осуществляется ориентация в поступающей информации, а также коррекция и самокоррекция» [Богданова, 1984, с. 63].

Давно отмечено и повсеместно установлено, что зрительное восприятие является очень важным элементом японской культуры. В отечественном японоведении исследователи истории Японии (А.Н. Мещеряков, Е.К. Симонова-Гудзенко, Н.Ф. Лещенко, Д.Г. Главева) уделяют внимание данному феномену, исторические и культурологические основания которого тесно связаны с концептом МИ (упомянутым еще в летописях VIII века н.э. *Кодзики* и *Нихон Сёки*). По легенде, богиня солнца Аматерасу скрылась в пещере, в результате чего наступила полная тьма, лишившая людей возможности воспринимать окружающую действительность посредством зрения. Отсутствие зрительного восприятия мира воспринималась японцами как бедствие, а зрячесть ассоциировалась со светом, солнцем и богиней Аматерасу (являющейся прародительницей первого императора). Лексема МИ помимо

значения «смотреть, видеть», может означать «любование», например, ханами, цу-кими, юкими, либо же осмотр императором своих владений [Главева, 2003].

В современной Японии роль зрительного восприятия также имеет особую значимость, чему свидетельствуют японская письменность, включающая в себя две азбуки и иероглифику. Собственно иероглифы, изначально основанные на пиктограммах и идеограммах, укоренились в Японии в силу их «схематичности», т. к. они не отображали понятие целиком, а «выделяли наиболее значимую часть» [Стрижак, 2012, с. 10].

Японцы традиционно придавали письменным текстам большее значение, чем устной речи, так как письменные тексты можно было хранить и перечитывать. Как указывает А.Ф. Прасол: «Жизнь звуков коротка, устная речь не сохраняется во времени и пространстве» [Прасол, 2008, с. 116].

Многие культурологи, историки и лингвисты, изучающие Японию, говорят о феномене синестезийности восприятия, основанного на сочетании одновременной работы нескольких сенсорных систем, при котором впечатление, соответствующее какому-либо раздражителю и специфичное для данного органа чувств, сопровождается другим дополнительным ощущением или образом (Е.Л. Скворцова, Т.М. Гуревич, Н.Н. Изотова, В.П. Мазурик). Е.Л. Скворцова описывает много примеров синестезийности в японской культуре – в театре НО, поэзии стихотворных цепочек *рэнга*, живописи тушью *суми-э*, в японской чайной церемонии и в трехстишиях *хайку* [Скворцова, 2018, с. 128].

Еще одним примером значимости визуальной наглядности служит непреходящая популярность комиксов *манга*, которые используются не только в развлекательных, но и в образовательных целях. В Японии можно встретить учебники, написанные в виде комиксов *манга*, а также серьезные произведения мировой литературы, такие как «Братья Карамазовы» или «Анна Каренина». В российской методике преподавания японского языка использование комиксов *манга* нашло свое отражение в работах Е.С. Авдеевой: «через *манга* мы как бы приближаемся к японскому восприятию действительности» [Авдеева, 2006, с. 39].

В методической серии Японского фонда, касающейся обучения аудированию, специально для составителей аудиокурсов были размещены инструкции, в которых много внимания уделяется зрительной наглядности [Кику кото о осиезу, 2011]. Автор популярного аудиокурса «МАЙ НИТИ НО КИКИТОРИ, ГО ДЗЮ: НИТИ», профессор Сатиэ Мияги (Университет Токай, Япония) отмечает в своей книге «ТЕ:КАЙ КЕ:ДЗАЙ О ЦУКУРУ» важность использования иллюстраций, и даже посвящает в своей книге целый раздел инструкций по их созданию [Мияги, 2014, с. 63].

Из сказанного следует, что визуальная наглядность представляет собой крайне значимую опору для понимания на слух речи на ЯЯ. Именно в контексте звучания японского языка эта значимость усиливается, становясь абсолютной. Тем важнее определение того набора визуальных опор, которые способны обеспечить эффективность аудирования при обучении ЯЯ начинающих в условиях ДИО. В этом образовательном контексте в силу определенной автономии учителя/преподавателя имеется возможность применять разнообразнейшее количество визуальных опор для поддержания (облегчения) сложной деятельности обучающихся, прежде всего аудитивной.

При осмыслении роли визуальных опор в обучении аудированию текстов на ЯЯ на начальном этапе ДИО важно опереться на опыт в изучении вопроса *аудиовизуализации* его лингводидактическом измерении. Стоит отметить интерес зарубежных ученых к термину «аудиовизуализация», изначальное авторство которого приписывается И. Швертфегер (1988). Как пишет Н.В. Базина [2013], Б. Бихеле предложила термин *аудиовизуальной рецепции* (Hör-Seh-Verstehen), близкий нам и обозначающий совмещение зрительного и слухового канала для восприятия информации, воспринимаемой на слух.

В российской лингводидактике данное понятие появилось в начале XXI века. Прежде данный аспект обучения рассматривался как одна из разновидностей аудирования (аудирование с опорами). Лишь с недавнего времени методисты (В.В. Сафонова, Н.В. Базина) стали выделять ее как отдельный вид речевой деятельности. Впервые этот термин для отечественной науки предложила В.В. Сафонова, отмечая,

что «до недавнего времени в методике обучения ИЯ речь шла только о двух рецептивных видах РД (речевой деятельности – М.М.) – аудированию в устном общении и чтению в письменном общении» [Сафонова, 2011, с. 4]. Автор продолжает: «Стремительное технологическое и особенно информационное коммуникативное развитие мира и его интенсивное вторжение в сферу межкультурной коммуникации привело к осознанию необходимости различать собственно аудирование и аудирование как часть другой рецептивной деятельности» [Там же, с. 5].

На сегодняшний день все более востребованной становится мысль о том, что аудиовизуальные опоры с развитием и повсеместным распространением телекоммуникационных технологий начинают преобладать в процессе аудирования иноязычной речи<sup>11</sup>. В повседневной жизни аудирование без опор в отличие от аудирования с опорами (аудиовизуализации) наблюдается все реже, телефонные разговоры и аудиоконференции сменяются видеозвонками и видеоконференциями.

Именно ввиду сложившихся обстоятельств мы намерены в нашем исследовании при создании технологии обучения аудированию речи на ЯЯ базироваться на наглядных опорах, воплощать стратегии обучения аудиовизуальной рецепции. Обобщая изложенные выше рассуждения о достоинствах и преимуществах наглядности, мы приходим к выводу, что самыми существенными среди них применительно к обучению аудированию текстов на ЯЯ на начальном этапе обучения в условиях ДИО являются следующие:

1. Возможность управления процессом понимания посредством подключения нескольких анализаторов;
2. Повышение мотивации учащихся (управление вниманием);
3. Воссоздание ситуации общения;
4. Активизация мыслительной деятельности;
5. Обеспечение процесса управления процессом запоминания;
6. Возможность создания проблемности коммуникативной ситуации;

---

<sup>11</sup> Как видится, именно массовое распространение аудиовизуальной информации, ее чрезвычайной востребованности в интернет-пространстве обусловила появление нового типа перевода – аудиовизуального (В.Е. Горшкова, С.К. Гураль, А.В. Козуляев).

7. Обеспечение страноведческой направленности;
8. Опора на зрительное восприятие как компонент контекста японской культуры.

Перейдем к вопросу *отбора наглядности*, с помощью которой процесс обучения аудированию японских текстов на начальном этапе обучения в условиях ДИО может быть проведен успешно. Методические вопросы, касающиеся принципов отбора аудиовизуальной наглядности (в том числе видеоматериалов), поднимаются в работах А.Н. Щукина (1974), А.С. Будник (2015), А.Ю. Колесниковой (2016), Н.Н. Самчик (2019).

А.Н.Щукин еще в 1974 г. предложил семь требований к визуальному материалу, применяемому в языковом классе. Это доступность содержания изображения, его композиционная организованность, наличие интервала, художественная значимость и достоверность визуального материала, доступность его формы для обучающегося, постоянство (систематичность) обращения к визуальному материалу, наконец, доступность условий демонстрации [Щукин, 1974, с. 73-79].

Данные требования, являясь актуальными для всех видов речевой деятельности, были дополнены и сгруппированы в зависимости от целей обучения определенному виду речевой деятельности, возраста обучающихся и т.п. Во многих работах требования к отбору наглядных материалов разделены на группы. Например, А.Ю. Колесникова выделяет два основных критерия отбора наглядных опор. Общие критерии относятся к содержанию иллюстративного материала, специфические критерии затрагивают страноведческий фундамент высказывания. К общим критериям отбора наглядных опор автор относит: 1) качество и эстетическое удовольствие 2) информативность (отобранный материал включают в себя определенное содержание, в связи с этим в нем должна содержаться информация по теме, 3) соответствие возрасту, интересам и жизненному опыту учащихся 4) детальность. К специфическим критериям отбора наглядных опор относятся следующие: 1) соответствие предварительным знаниям учащихся, 2) аутентичность изображения, 3) актуальность изображения, 4) сходство или различие с родной культурой [Колесникова, 2016, с. 24].

Н.Н. Самчик выделяет девять критериев к отбору видеоматериалов. Среди них: интересное содержание в актуальных для обучаемых сферах общения; максимальная доступность для понимания; смысловая законченность; небольшая длительность или возможность смыслового членения видео на небольшие законченные по смыслу отрывки; соответствие уровню как общего, так и языкового развития учащихся; соответствие с тематикой серии уроков; возможность развития языковой, речевой и социокультурной компетенции; содержание определенной конфликт, представляющего интерес в плане дальнейшего проблемного обсуждения и дискуссии; хорошее качество воспроизведения [Самчик, 2019, с. 244].

Согласно целям нашего исследования, необходимая наглядность для сопровождения аудиотекстов на начальном этапе изучения ЯЯ должна наиболее точно соответствовать задаче развития механизмов аудирования, описанных в п. 2.1. Следуя этой установке, мы придерживаемся точки зрения на разделение принципов отбора наглядных материалов на три группы: технические, общие и частные, предложенные А.С. Будник [Будник, 2015].

Е.Г. Богданова подчеркивает, что зарубежными методистами в 1970-1980 гг. был рассмотрен ряд вопросов, связанных с характеристиками визуальных опор<sup>12</sup>. Были выяснены влияние на процесс обучения аудированию размера и цвета изображения, и установлена зависимость качества восприятия услышанной информации от особых параметров линейных рисунков (line drawings), картин (paintings) и фотографий. Наиболее эффективным для этих целей применительно к школьному контексту является употребление линейных рисунков [Богданова, 1984, с. 70]. В тот период начали создаваться специальные пособия по созданию упрощенных изображений самими преподавателями. Ознакомившись с рекомендациями, любой учитель получал возможность в короткий срок научиться рисовать на классной доске отдельные предметы и даже целые сюжетные картины [Там же, с.75]. В Япо-

---

<sup>12</sup> См., например: Shaw P. Using blackboard drawing. London, 1980; Travers R. The design of Pictures for Teaching Children in Elementary School. AVCR, 1970; Moor D., Sasse Ed. Effect of Size and Type of Still Projected Pictures on Immediate Recall of Content. AVCR, 1971.



нии в связи с ростом популярности комиксов *манга* стали появляться как инструкции по созданию подобных картинок, так и серии УМК, в которых они используются (в том числе популярные учебники «Минна но нихонго», «Кодомо но нихонго»).

В настоящее время, исходя из положений «Теории поколений» (W. Strauss, N. Howe), можно сделать предположение, что школьники, родившиеся в 2010-е годы, являясь «поколением Z» и обладая клиповым восприятием, воспринимают зрительную информацию быстрее и комплекснее, чем школьники 1980-х годов [М. Атаджанов, 2015, с. 71]. В нашем исследовании линейные рисунки будут рассматриваться наравне с цветными иллюстрациями и фото.

Исходя из сказанного, сформулируем общие принципы отбора наглядных опор (в том числе видеоматериалов) для обучения аудированию с учетом результатов, полученных А.С. Будник [2015]. К таким принципам относятся следующие регулятивы: аутентичность; содержательная и информационная ценность наглядного материала; системность и последовательность его применения; соответствие тематике учебного плана; соответствие уровню знаний обучающихся; учет их интересов и потребностей, а также жизненного опыта; актуальность и новизна.

Частные принципы отбора видеоматериалов мы можем сформулировать с учетом всех деталей, касающихся возможностей формирования аудитивных навыков и умений при обучении русскоязычных обучающихся ЯЯ в условиях ДИО. К таким принципам мы относим:

- 1) принцип учета возможности применения данного материала для выделения существенной информации при аудировании японских текстов;
- 2) принцип страноведческой ценности материала.

Первый принцип предполагает отбор материалов, на основании которых существует возможность выделить существенную информацию и облегчить понимание звучащего текста. Существенная информация в данном случае должна давать возможность выстраивания системы упражнений для развития навыков и умений аудирования речи на ЯЯ, рассмотренных в п. 1.2., и совершенствования механиз-

мов аудирования, рассмотренных в п. 2.1 с учетом необходимости преодоления фонетических, лексических, грамматических и социокультурных трудностей аудирования текстов на ЯЯ.

Исходя из ранее выявленных оснований, мы можем заключить, что для настоящего исследования наиболее существенными являются материалы, соответствующие следующим требованиям:

- 1) обеспечение управления процессом внимания начинающего изучение ЯЯ;
- 2) способность повысить (поддержать) мотивацию к изучению ЯЯ;
- 3) направленность на развитие механизма речевого слуха (демонстрация различий между фонемами в ЯЯ и РЯ, явлений тонизации, редукции, интонирования, разделения на синтагмы и т.п.);
- 4) положительное влияние на развитие долговременной и оперативной памяти (посредством построения ассоциативных цепочек, выделения ключевых слов, узловых моментов);
- 5) обеспечение развития механизма вероятностного прогнозирования;
- 6) направленность на развитие контекстуальной догадки;
- 7) возможность демонстрации социокультурных особенностей ЯЯ.

Рассмотрим пример процедуры отбора аудиовизуального материала для разработки комплекса заданий и упражнений, формирующих навыки и умения аудирования у школьников, изучающих ЯЯ на начальном этапе обучения в условиях ДИО (подробно комплекс упражнений будет представлен в 3 главе исследования). Источниками материала для разработки комплекса заданий/упражнений, послужили несколько учебников, наиболее популярных в российских школах<sup>13</sup>, детские песни (см. приложение б), полнометражные и короткометражные мультипликационные фильмы, тематические аудиотексты «нулевого уровня», взятые с сайта [tadoku.org](http://tadoku.org) (бесплатные аудиокниги), аудиокурс для взрослых и видеокурс для школьников.

<sup>13</sup> Данные, касающиеся программ и учебников, были взяты на официальных сайтах школ (ссылки представлены в приложении № 11).

Звуковой материал отбирался методом сплошной выборки. Общая длительность звучания анализируемого звукового материала (песни, аудиокниги, аудиокурсы) составила 800 минут. Общая длительность анализируемого видеоматериала (полнометражные и короткометражные мультфильмы, видеокурс «Эрин бросает вызов») материала составила около 3000 минут. Длительность звучания материала, отобранного для разработки комплекса заданий для обучения аудированию и создания контрольно-измерительных материалов, составила 150 минут.

По критериям, описанным в пп. 2.1 и 2.2, нами были отобраны:

1. 15 песен (источники – Сборники «Ёи ко но до:ё:», «Супа: Китто», «Поем с щенком Сибой», программа NHK, мультфильм «Мой сосед Тоторо»);
2. 10 рассказов (аудиокниг) ТАДОКУ РАЙБУРАРИ (сайт [www.tadoku.org](http://www.tadoku.org));
3. три короткометражных анимационных фильма из серии 日本のおとぎ話 «Нихон но отогибанаси» (Японские народные сказки):
  - かさじぞう КАСА ДЗИДЗО («Дзидзо в шляпах»);
  - お結びころりん О-МУСУБИ КОРОРИН («Как рисовый шарик укатился»);
  - つるの恩返し ЦУРУ НО ОНГАЭСИ («Как журавль за добро отплатил»);
4. три полнометражных анимационных фильма:
  - となりのトトロ Мой сосед Тоторо (Тонари но тоторо), реж Х. Миядзаки, студия Дзибури, 1988, 88 минут;
  - 千と千尋の神隠し Унесенные призраками (Сэн то Тихиро но камикакуси), реж Х. Миядзаки, студия Дзибури, 2001, 125 минут;
  - 君の名は Твое имя (Кими но на ва), реж. М. Синкай, 2016, 110 минут.
5. 毎日のききとり аудиокурс (для взрослых) «МАЙ НИТИ НО КИКИТОРИ»;
6. エリンが挑戦 видеокурс ЭРИН ГА ТЁ:СЭН «Эрин бросает вызов».

Выбор трех полнометражных анимационных фильмов обусловлен в первую очередь их популярностью как в Японии, так и в России, а также страноведческой и лингвокультурологической окраской. В выбранных фильмах можно найти сцены, показывающие жизнь в столице и провинциальном городе («Твое имя»), в деревне

(«Мой сосед Тоторо»), традиционный быт, религиозные обряды, виды домов, различные типы комнат, вид снаружи и изнутри школ, больниц, общественных бань, особое отношение японцев к потустороннему миру, отношения в семье и в обществе, и прочее. В приложении №7 мы описываем примеры ситуативных контекстов, служащих наглядной иллюстрацией для облегчения восприятия на слух и понимания речи на ЯЯ.

Песни выбирались из сборников: «Еи ко но до:ё», «Супа: Китто», «Поем со щенком Сибой», из детской программы NHK, из мультипликационного фильма «Тонари но Тоторо». Тексты песен приведены в приложении № 6. Песни могут быть использованы в качестве материала, развивающего все механизмы аудирования, они могут быть также использованы с применением разных стратегий. С точки зрения тематики выбирались песни, иллюстрирующие близкие детям темы – дом, учеба, семья, окружение, праздники. С социокультурной и социолингвистической точек зрения в них присутствуют некоторые полезные отрывки, хотя в большей степени песни являются страноведческим материалом (Танабата, Осё:гацу, Сакура, Торянсэ). Все слова песен содержат несколько фонетических трудностей 2-го и 3-го уровня сложности либо минимально одну трудность первого уровня сложности.

Аудиокниги «Гадоку райбулари» представляют собой тематические тексты «нулевого уровня». Каждый текст сопровождается иллюстрациями. Для аудиокурса были выбраны для знакомства с обиходными выражениями: «Сумимасэн», «Тётто», с тонизацией и ономатопоэтикой: «Амэ», с грамматическими конструкциями, появляющимися на первых страницах любых учебников: «Арэ ва нани?» «Аримасу ка?», «Сирой? Курой?» (Приложение 8).

Аудиокурс «МАЙ НИТИ НО КИКИТОРИ» рассчитан на взрослую аудиторию, но он может частично применяться в условиях ДИО. Из неудобств для его использования в этом контексте можно назвать, во-первых, темп продвижения, который не соответствует возможностям начинающих. Во-вторых, не все темы аудиокурса подходят под описанные во второй главе критерии отбора материала, а именно, под параметры, заявленные в нормативных образовательных документах (например, тема спиртных напитков).

Видеокурс ЭРИН ГА ТЁ:СЭН «Эрин бросает вызов» был разработан Японским фондом специально для иностранных школьников (в том числе корейцев и китайцев), темп продвижения при использовании в российской аудитории рассчитан скорее на старшую школу (10-11 классы), для обучающихся более младшего возраста валидными могут быть признаны лишь отдельные фрагменты.

Отбор для составления комплекса упражнений аудиоматериала, предложенного авторами учебников/учебных пособия, проводился на базе следующих учебников:

- 1) Стругова Е.В., Шефтелевич Н.С. Читаем, пишем, говорим по-японски, М.: Восток–Запад, 2004.
- 2) М.Р. Голомидова, Японский язык для детей, Екатеринбург, 2001.
- 3) Marugoto. Author and Editor: The Japan Foundation. Writers: Hiromi Kijima, Tomoyo Shibahara and Naomi Hatta. Tokyo: Sanshusha, 2013.
- 4) Маи нити но кикитори годзю:нити С. Мияги, Бондзинся, 2010
- 5) Genki I: An Integrated Course in Elementary Japanese (English and Japanese Edition) by Eri Banno, Yoko Ikeda, Yutaka Ohno, Tokyo: Japan Times, Tsai Fong Books, 2011.

Рассмотрим пример использования видеофрагментов для прослушивания диалогов, где присутствует социокультурная сложность «*аимай*», т.е. использование эвфемизмов. При произнесении отказа и употреблении слова «тетто» существуют типичные для ситуации отказа интонационные контуры, а также сопровождающие вежливый отказ жесты и мимика говорящего. Зрительный образ мимики и жестов, которые сопровождают данную ситуацию, должен слиться в представлении ученика в единый аудиовизуальный образ, что позволит в дальнейшем без ошибок различать, узнавать и воспроизводить правильную интонацию.

Взяв за основу ранее обоснованные нами методические положения, во-первых, о том, что необходимо развивать отдельные механизмы аудирования, во-вторых, о том, что зрительная наглядность во многом облегчает восприятие, мы поставили перед собой задачу построить модель организации зрительной наглядности для развития механизмов аудирования текстов на японском языке. При этом в ходе

применения опор (в формате проектируемой технологии) мы предполагаем максимальное количество визуальных опор на начальном этапе обучения; впоследствии их количество следует постепенно снижать. Для каждого механизма применяются определенные виды иллюстративных опор. Данную корреляцию мы приводим в таблице № 10.

*Таблица 10. Использование зрительной наглядности для развития у начинающих механизмов аудирования речи на ЯЯ*

<i>Направленность упражнений</i>	<i>Виды зрительной наглядности</i>	<i>Примеры</i>
Для привлечения внимания	заголовки планы иллюстрации видео	(введение в контекст, создание проблемной ситуации)
Для развития фонематического слуха	Артикуляционные схемы, таблицы стрелки, линии, слова, иероглифы, транскрипции, полутранскрипции	НАРАНДА (песня «Чайка-морячок»), ритмическая схема куплетов Песня «Руруру но ута» артикуляционная схема при произнесении РУ
Для развития интонационного слуха	Схемы, стрелки, подчеркивание (токугун пурогураму) Таблицы Надписи Видео (для передачи интонационных контуров при различных коммуникативных задачах)	Значки, обозначающие тонизацию, стрелки (токугун пурогураму) Надписи (Хиросима) для объяснения, на какой мере повышается тон Интонации при вежливом отказе (видеокурсы Эрин бросает вызов, Маругото)
Для развития памяти	мнемотехники (образы) ситуации планы (смысловые вехи) заголовки таблицы ключевые слова Для лексических упражнений: Отдельные картинки (фото) Манга (Серия картинок) Видео	Маругото Манга (о-фуро) (у Е.С. Авдеевой) Каса дзидзо: (Вайвай кацудо:сю:)

Для развития вероятностного прогнозирования	Ключевые слова, смысловые вехи планы, подзаголовки схемы, фото, картинки (серии картинок), иллюстрации географические карты, схемы проезда и надписи видео	Утю:дзин (ВАЙВАЙ КА-ЦУДО:СЮ:) Маругото Каса Дзидзо: (манга и мультфильм) Примеры из раздела «Кадай рикай» экзамена Нореку сикэн
Для развития словообразовательной и контекстуальной догадки	Надписи, схемы, стрелки гайрайго: катакана и слово, от которого оно произошло рэндаку: составные слова и слова, от которых они произошли рэндзе: составные слова и слова, от которых они произошли Видео	КЭРЭН= КЕЛЪН (Маругото) БЭТО:БЭН = Бетховен (иллюстрация) Цепочки словообразований (КАКУ-ЭХАГАКИ рэндаку (озвончение) МАЭГАКИ рэндаку (озвончение) ХАННО: рэндзе (появляется согласный)

Как видно из таблицы № 10, видео не всегда является наилучшим средством сопроводительной наглядности. Существуют навыки, для формирования которых применение видео не является обязательным, например, различение звуков ряда РА-РО, моры Н или долготы гласного. Для иллюстрации этих трудностей, а также для выстраивания системы упражнений достаточно рисунков и артикуляционных схем.

Проанализировав российские и зарубежные учебники и словари ЯЯ, мы заключили, что для объяснения явления тонизации чаще всего применяются следующие способы:

- 1) значок в конце слова, указывающий на номер моры, произносимой с повышением (Современный японо-русский словарь);
- 2) линия, располагающаяся над морой, произносимой с повышением (учебник Л.Т. Нечаевой, OJAD, Online Accent Japanese Dictionary);
- 3) буквы HL (high-low) (учебник «Те:кай онсэй токугун пуругураму»);
- 4) иероглифы 高低 (высокий-низкий) (в некоторых японских словарях Кокуго дзитэн);

5) кружочки, расположенные выше или ниже, соединенные линиями (серия ЯФ «Онсэй о осиеэру»);

б) уголки, выделяющие мору (учебник «Ризуму дэ ми ни цуку нихонго но хацуон»).

Разница между высоким и низким тоном бывает едва уловима на слух, поэтому без наглядной схемы, указывающей, на что именно надо обращать внимание, различия могут быть вообще не заметны.

Рассмотрим варианты использования наглядности для развития механизма вероятностного прогнозирования. Для примера возьмем упражнение «УТЮ:ДЗИН» (Инопланетянин) из сборника «Вайвай кацудо:сю:» («Занимательный японский для иностранных детей»). Пример взят для обучения начинающих, в нем очень ограниченный объем лексики. (Из 10 лексических единиц составлены 24 коротких предложения). На иллюстрации (рис. 3) изображены восемь портретов инопланетян с различающимися по размеру глазами, носами, ртами и прическами. Нужно прослушать аудиотекст и по описанию отметить инопланетянина, обладающего определенными признаками. Текст и иллюстрация продуманы таким образом, что при прослушивании каждый раз можно закрывать половину листа, услышав одно предложение, учащийся остается с четырьмя вариантами ответа, услышав второе предложение – с двумя, услышав третье предложение – может выбрать правильный портрет.

В пособии Японского фонда «Кику кото о осиеэру» для развития механизма вероятностного прогнозирования предлагается сводка погоды, в которой говорится о предстоящем тайфуне [Кику кото о осиеэру, с. 26]. Предполагается, что реципиент следит по карте (наглядная опора) за продвижением тайфуна и выдвигает гипотезы, какие эпицентры тайфуна затронет на следующий день или через несколько дней. Там же описана стратегия прослушивания с целью получения выборочной информации, которая может быть задана до прослушивания (в данном пособии предлагается предварительно обсудить с учениками ряд вопросов, которые могут интересовать реципиентов, смотрящих и слушающих прогноз погоды: стоит ли выходить из дома, брать ли зонт, сушить белье на улице и т.п.).





Рисунок 3. Иллюстрация к упражнению «Инопланетянин»

Развитие механизма смыслового прогнозирования в пособии Японского фонда описывается на примере японской сказки «Каса дзидзо:»: на восьми иллюстрациях изображены сцены изготовления соломенных шляп, рынка, где старик продает шляпы, храма, где среди снега стоят *о-дзидзо:* (японские божки, покровители детей), расчищенной площадки, на которой *о-дзидзо:* уже в шляпах. Аудиотекст специально разбит на несколько частей, чтобы преподавателю было удобнее делать паузы и обсуждать последующее развитие событий. Эта методика описана Е.С. Авдеевой, исследовавшей использование комиксов *манга* на занятиях со студентами вузов [Авдеева, 2009].

Стоит особо подчеркнуть важность культуросообразной наглядности как опоры в обучении аудированию. Е.С. Авдеева отмечает необходимость подачи страноведческой информации с самой ранней ступени обучения: «Основываясь на опыте преподавания японского языка, можно с уверенностью сказать, что сведения о культуре Японии, повседневной жизни и быте должны сообщаться на всех уроках с первого дня обучения» [Авдеева, 2006, с. 40].

Рассмотрим *принципы организации наглядности* при обучении аудированию текстов на ЯЯ. Исходя из основных положений, касающихся функций наглядности (Е.Г. Богданова, А.П. Усольцев, Е.В. Чудинова), и принципов отбора наглядности

в целом и видеоматериалов в частности (А.С. Будник, А.Ю. Колесникова, Н.Н. Самчик), утверждающих, что наглядность выбирается с учетом программы обучения, мы можем утверждать, что эти принципы продолжают работать и в условиях ДИО, которые (условия) регламентируются соответствующей образовательной программой курса. Одновременно соответствие программным требованиям распространяется и на организацию (распределение по курсу обучения) аудиоматериалов. Тем самым визуальные опоры согласуются с аудиотекстами на ЯЯ. При этом выбор и организация аудиотекстов должна являться главным аргументом, а выбор наглядности – второстепенным, т.е. наглядность должна быть организована в последовательности, обусловленной аудиокурсом. Следовательно, можно сформулировать *первый принцип: наглядность должна быть организована в строгом соответствии с программой аудиокурса и в соответствии с распределением в этой программе аудиотекстов*. В п. 1.2. мы рассматривали последовательность формирования специфических навыков аудирования на ЯЯ, и с этой точки зрения при создании аудиокурса в первую очередь должна быть отобрана и организована та наглядность, которая способствует развитию фонетической перцепции у обучающихся.

В дополнение к сказанному в данном параграфе рассмотрим вопрос, касающийся *количества* наглядных средств. Отдельные ученые отмечают, что избыточное количество иллюстраций на уроках может негативно сказаться на учебном процессе<sup>14</sup>. Использование иллюстративных опор должно давать толчок для начала мыслительного процесса, снимать интерферирующее влияние родного языка, ускорять запоминание материала, повышать мотивацию, и т.п. Если использовать слишком много иллюстраций, они будут только отвлекать внимание от основной цели.

Обоснованная критика чрезмерного использования наглядности присутствует в статье А.П. Усольцева, где осуждается приверженность бессистемно и безосновательно «включать проектор» даже без особой необходимости: «обеспечение

---

<sup>14</sup> Об этом мы писали подробно в: Мизгулина, М.Н. Использование наглядности при обучении школьников аудированию на японском языке // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 4. – С. 45-49.

так называемой наглядности часто выступает способом компенсации недостаточной подготовки учителя к занятию» [Усольцев, 2016, с. 108]. Там же говорится, что нынешняя доступность и многочисленность видеоматериалов выступают отрицательными факторами с точки зрения основных функций наглядности: «Раньше обеспечение наглядности требовало значительных усилий от учителя, поэтому он сначала ставил перед собой вопрос: «А зачем это надо делать? И стоит ли результат затраченных усилий?» [там же]. Подобные критические утверждения можно найти и у А.А. Леонтьева, отметившего, что «мода на наглядность сочетается с достаточно туманным представлением о роли наглядности» [Леонтьев, 2004, с. 309]. Е.И. Пассов описал случай, когда словосочетания, написанные в качестве зрительных опор на доске, послужили помехой при обучении говорению, т.к. не были вовремя стерты с доски [Пассов, 2010, с. 251]. В описанном случае эти опоры были уместны на этапах имитационных или подстановочных упражнений, а на этапе трансформации опоры оказались вредными, поэтому этап трансформации не был проведен как следует. Следующий этап репродукции также оказался невозможен, т.к. не был должным образом пройден этап трансформации.

Вышеуказанные положения дают нам основания сформулировать *второй и третий* принципы организации наглядности – *количество наглядности должно быть оправдано условиями обучения, каждый случай применения наглядности должен быть методически обоснован.*

Сделаем вывод: количество опор при формировании определенных навыков аудирования должно постепенно снижаться, т.к. главной целью является понимание на слух японской речи без каких-либо опор. Следовательно, *четвертым принципом организации будет последовательное снижение количества опор.*

Точное количество опор, которые должны быть использованы для преодоления каждой трудности ЯЯ, определяется с учетом условий конкретного контекста обучения. Мы проанализировали, какого соотношения обучение аудированию с применением и без применения опор придерживаются составители зарубежных учебников японского языка. В японских материалах, посвященных комплексной

подготовке к экзамену НОРЁКУ СИКЭН, соотношение использования иллюстративных опор (в том числе надписей) при обучении аудированию составляет примерно 3:1, иногда 4:1 – примерно в той же пропорции, в которой эти задания даются на экзамене [JLPT Koshiki Mondaishu N5 2012; JLPT N5 Practice Questions, 2018; DORIRU&DORIRU: ТЕСТЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К НОРЕКУ СИКЭН N5; N5 Tanki masuta]. Интересен тот факт, что на экзамене задания на аудирование идут в следующем порядке: сначала даются задания КАДАЙ РИКАЙ с иллюстрациями, далее задания ПОЙНТО РИКАЙ, где преобладают надписи, и лишь в самом конце задания СОКУДЗИ О:ТО: вообще без каких-либо иллюстраций и надписей, таким образом налицо виден принцип последовательного отказа от зрительных опор.

Можно сделать заключение, что использование наглядности при обучении школьников аудированию на ЯЯ должно быть произведено с учетом четырех принципов:

1) принципа функциональной привязки к аудиокурсу (выбор аудиотекстов является приоритетом);

2) принципа целесообразности использования данного вида наглядности для формирования конкретных навыков аудирования (для формирования фонетических навыков достаточно графической наглядности, для формирования лексических навыков – иллюстративной, для формирования социокультурных навыков – серии иллюстраций или видео, для страноведения лучше всего подходит видео);

3) принципа соотнесенности видов наглядности с возможностью развития психофизиологических механизмов аудирования (управление процессом внимания, возможность развития механизма речевого слуха: демонстрация различий между фонемами в ЯЯ и РЯ, явлений тонизации, редукции, интонирования, разделения на синтагмы и т.п., возможность развития долговременной и оперативной памяти (посредством построения ассоциативных цепочек, выделения ключевых слов, узловых моментов), возможность развития механизма вероятностного прогнозирования, возможность развития контекстуальной догадки;

4) принципа постепенного снижения количества наглядности.

Рассмотрим на нескольких примерах применение выделенных нами принципов отбора и организации аудиотекстов и зрительной наглядности для практического применения в группах ДИО у школьников 5-6 классов (являющихся целевой аудиторией для внедрения результатов нашего исследования). В качестве материала для формирования речевого слуха (в частности, распознавания отдельной моры Н) была выбрана песня «ДОРЭМИ НО УТА». Стилль текста этой песни является нейтральным, языковой материал песни соответствует детскому возрасту и не выходит за рамки А1 (ДОНАЦУ, РЭМОН, АОЙ СОРА и т.п), длительность звучания около полутора минут с проигрышами, песня является аутентичным материалом, озвученным носителем японского языка, содержание песни является продуктивным с точки зрения возможности составления упражнений. К данному тексту подходит зрительная наглядность графического типа (это могут быть схемы, надписи, подчеркивания). Следующим текстом для составления упражнений на распознавание отдельной моры Н, в котором уменьшается (или вовсе не используется графическая наглядность), может быть еще одна песня – «МУСУНДЭ ХИРАИТЭ» или «КАМОМЭ НО СУЙХЭЙ САН» (все тексты песен даны в Приложении №6).

Одним из текстов для формирования фонетических (интонационных) навыков аудирования и предоставления страноведческой информации был выбран отрывок сказки О-МУСУБИ КОРОРИН (мультфильм «Как рисовый колобок укатился»). Несмотря на то, что не все слова этой сказки являются языковым материалом уровня А1, за счет видеоряда сюжет мультфильма полностью понятен для школьников. Это аутентичный материал, озвученный носителями ЯЯ, в котором представлена монологическая и диалогическая речь. Японская народная сказка является подходящим материалом для репрезентации элементов японской культуры и ознакомления с японской картиной мира. Выделенные фрагменты (рисунок 4) произносятся с разными типами интонации, выражающими чувства главного героя (замешательство, удивление, радость).

Похожие интонации могут быть показаны в аудиокниге нулевого уровня АРЭ ВА НАНИ? Главными героями являются два котенка – старший и младший. В тек-

сте, языковой материал которого подходит для детей, представлены различные интонации, выражающие чувства говорящего (те же, что и в предыдущем тексте: замешательство, удивление, радость). お兄ちゃん！来て！来て！おもしろい！おもしろいよ！何？どこ？あれは何？あれは鳥。とり？とり？ Исходя из принципов целесообразности применения опор и уменьшения количества зрительных опор, для последующих текстов наглядность может быть сведена к минимуму или совсем не использоваться.



いただきます！



いっぱい食べてね！  
なんだろう？



おじいさん、おむすびありがとうございます。



そろそろ帰りましょう。

*Рисунок 4. Кадры из мультфильма «Как рисовый колобок укатился»*

Итак, нам удалось в рамках данного параграфа установить те регулятивы, которые следует принимать во внимание при отборе наглядного материала (опор) при обучении ЯЯ в условиях ДИО. Представленные примеры показывают технологичность использования выявленных принципов, их действенность при необходимости самостоятельного выявления преподавателем опор для обучения аудированию текстов на ЯЯ в условиях ДО, когда не применимы или применимы с весьма суще-

ственными оговорками готовые учебные аудиокурсы российских и японских авторов. Мы сформировали перечень действий, которые должен совершить педагог ДО для обеспечения успешности обучения аудированию речи, которая для обучающихся характеризуется серьезными и сложно преодолимыми трудностями.

## Выводы по второй главе

В данной главе удалось решить вопросы, связанные с установлением комплекса принципов отбора и организации текстового и иллюстративного материала для обучения начинающих аудированию текстов на ЯЯ в условиях ДИО. Для этого сначала были рассмотрены и проанализированы российские и зарубежные принципы отбора текстового материала, затем существующие принципы были дополнены специфическими принципами, обусловленными особенностями функционирования психофизиологических механизмов применительно к аудированию текстов на ЯЯ. Развитие данных механизмов способствует становлению языковых навыков и речевых умений, а также преодолению специфических трудностей ЯЯ, описанных в первой главе. Среди всех признанных в отечественной и зарубежной методике механизмов были отобраны следующие основные механизмы, более всего отражающие специфику аудирования текстов на ЯЯ и способствующие преодолению трудностей слуховой рецепции речи на этом языке: речевой слух, долговременная память, вероятностное прогнозирование, сегментация речи. Механизмы внимания, селекционирования полезного сигнала, адаптации рассмотрены как средства/актуализаторы управления различными стратегиями аудирования.

Организация материала для обучения аудированию текстов на ЯЯ должна быть проведена с учетом направленности на развитие механизмов аудирования в той последовательности, в которой трудности аудирования текстов на ЯЯ предстают перед русскоязычными реципиентами при обучении в условиях ДИО «с нуля», а именно: фонетические, лексические, грамматические и социокультурные.

Обоснованы принципы отбора и организации зрительной наглядности, необходимой для обучения аудированию текстов на ЯЯ. Обоснована важная роль зрительного восприятия применительно к японской культуре, уточнены критерии для классификации наглядности с учетом развития механизмов аудирования, описанных в п. 2.1. Главными условиями отбора наглядности для обучения начинающих ЯЯ являются: 1) возможность применения данного наглядного материала для вы-



деления существенной информации при аудировании японских текстов, 2) межкультурная ценность материала. Исходя из этих условий, сформулированы требования к отбору наглядности. Наглядный материал должен давать преподавателю возможность управлять процессом внимания, повышать мотивацию учащихся, давать возможность преподавателю демонстрировать трудности ЯЯ, служить средством формирования психофизиологических механизмов аудирования (слух, память, прогнозирование), обеспечивать актуализацию контекстуальной догадки, демонстрировать особенности японской культуры.

Отбор наглядного материала ассоциирован с его целесообразной организацией. Наглядность должна быть организована с целью управления процессами внимания, восприятия, понимания как рычаг регулирования количества трудностей. Исходя из принципа постепенного нарастания трудностей, количество наглядности, используемой при формировании каждого навыка аудирования на ЯЯ, должно постепенно сокращаться.

Сделанные выводы позволяют вести речь о разработке специальной технологии обучения аудированию начинающих освоение ЯЯ в условиях ДИО, описывающей разделение процесса на этапы, а также представляющей комплекс заданий и упражнений. Технология будет представлена и обоснована в 3 главе.

### Глава 3

## **ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У НАЧИНАЮЩИХ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ РЕЧИ НА ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

Третья глава нашего исследования посвящена технологии формирования аудитивных навыков и умений у школьников, обучающихся ЯЯ, выраженной 1) в описании дидактических принципов и методов, реализующихся в данной технологии; 2) в описании педагогических условий, которые обеспечивают эффективность реализации разрабатываемой нами технологии 3) в описании этапов работы над аудиотекстами с применением зрительной наглядности; 4) в комплексе упражнений/заданий на основании установленной последовательности развития навыков аудирования; 5) в определении и основании форм контроля сформированности навыков и умений аудирования начинающих, осваивающих ЯЯ, 6) в представлении хода и результатов опытно-экспериментального обучения, нацеленного на формирование у обучающихся способности воспринимать и понимать на начальном уровне речь на японском языке.

### **3.1. Методическая модель формирования у начинающих навыков и умений аудирования речи на японском языке**

По определению, данному К.М. Синькевичем, под методической моделью подразумевается «совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор материала для занятий, формы его подачи, методы и средства обучения, а также способы его организации» [Синькевич, 2012, с. 108]. Входящие в методическую модель компоненты должны составлять целостный комплекс для моделирования процесса обучения в единстве и неразрывной связи целей, содержания, принципов, методов, средств обучения.

Концептуальный компонент проектируемой модели представлен системно-деятельностным, личностно-ориентированным и коммуникативно-когнитивным

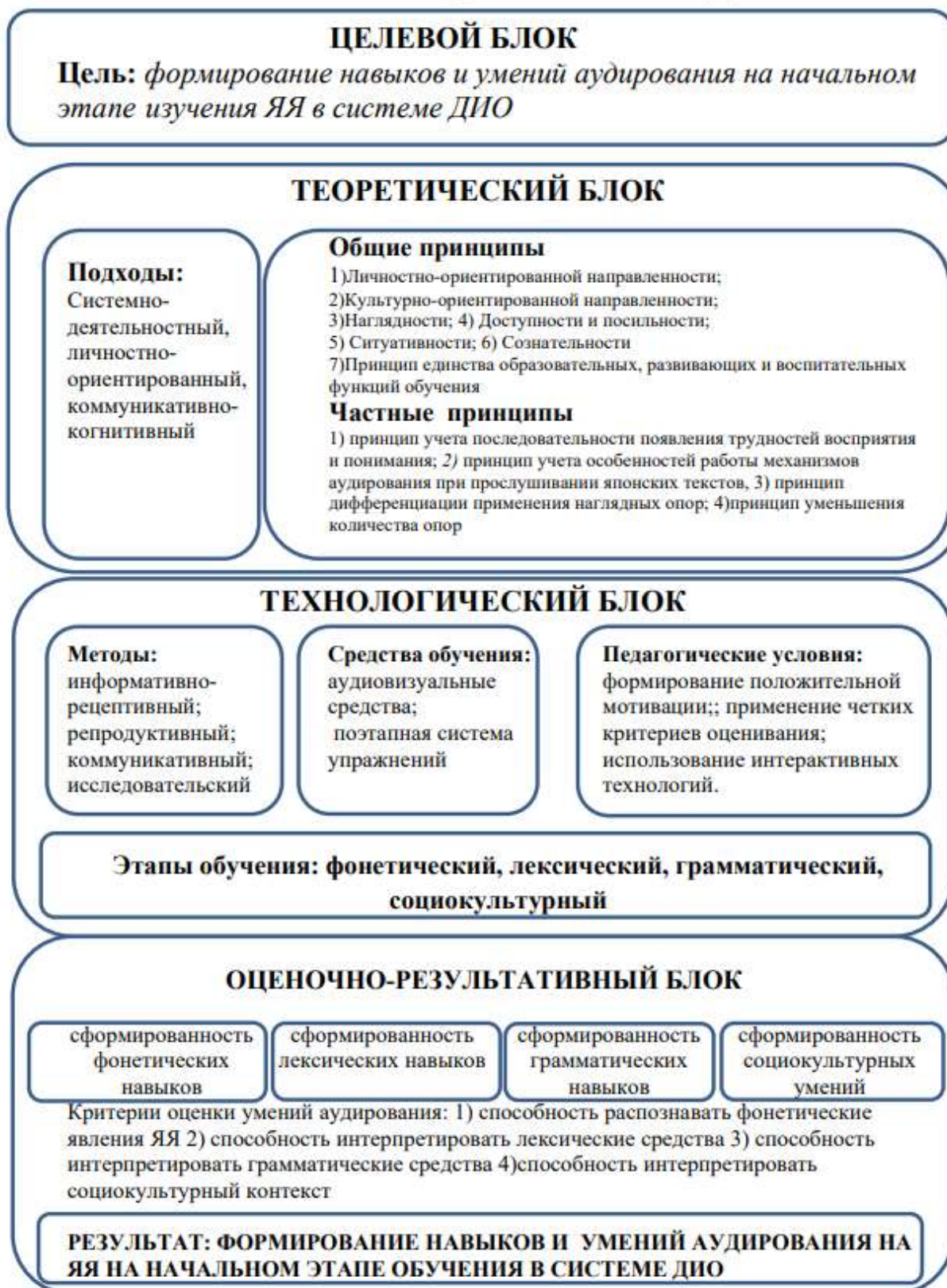
подходами к обучению иностранному языку. В общем виде модель представлена на рисунке 5. Ниже мы остановимся на подробной экспликации компонентов заданной модели, концентрируя внимание на теоретическом, технологическом и оценочно-результативном блоках модели ввиду того, что целевой блок нами описан подробно выше (см. гл. 1).

Процесс формирования навыков и умений начинающих изучение ЯЯ в области аудирования основан на совокупности общедидактических и частнодидактических *принципов обучения иностранным языкам*. Базисными для нашей технологии являются общедидактические принципы, предложенные для методики обучения ИЯ в особой интерпретации в целом ряде работ (Миньяр-Белоручев Р.К., 1990, Сафонова В.В., 1991, Фурманова В.П., 1994, Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2006, Хуторской А.В., 2005, Щукин А.Н., 2006). Рассмотрим значение общедидактических принципов в их приложении к рассматриваемой нами проблеме – формированию навыков и навыков и умений аудирования японских текстов в условиях ДИО на начальном этапе.

*Принцип личностно-ориентированной направленности* обучения предполагает, что ученик – обучающийся в условиях ДИО – выступает как интеллектуально и автономно действующий субъект, чья речевая деятельность основана на общем, постоянно изменяющемся речевом опыте, а также индивидуальном опыте усвоения иноязычной культуры. Предполагаемая последовательная активизация интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта обучающегося, его эмоций и настроений, способствует усвоению социального опыта, формированию мировоззрения, становлению личных качеств, способствующих саморазвитию индивида.

Обучение иноязычному аудированию в условиях ДИО представляет из себя процесс, ориентированный на максимальное развитие индивидуальных и личностных подструктур обучающегося, выбравшего ЯЯ в качестве объекта овладения. Технология должна основываться на применяемых таким обучающимся индивидуальных способов и стратегий, обеспечивающих результативность процесса аудирования текста на ЯЯ.

**Методическая модель формирования навыков и умений аудирования на начальном этапе изучения ЯЯ в системе ДИО**



*Рисунок 5. Методическая модель формирования навыков и умений аудирования на начальном этапе изучения ЯЯ в условиях ДИО*

Именно этот принцип обеспечивает развитие и укрепление учебной мотивации обучающихся в условиях ДИО. Именно этот подход является центральным, ключевым, базовым в данном образовательном контексте, где личность является самодостаточной ценностью, и приоритетами в котором становятся ее (личности) потребности в саморазвитии. Применительно к нашему исследованию данный подход означает, что учебный процесс в отношении обучающегося в условиях ДИО должен выстраиваться таким образом, чтобы начинающий в ходе обучения аудированию текстов на ЯЯ приобретал такие качества, как активность, самостоятельность, готовность к иноязычной коммуникации.

Согласно *принципу культурно-ориентированной направленности* [Фурманова, 1994] формирование навыков иноязычной коммуникативной компетенции у школьников должно осуществляться в условиях имитации инокультурного пространства, создаваемого, в нашем случае, с помощью материалов аудиотекстов и визуальных опор, включая видео, для получения социокультурных знаний, необходимых для формирования умений аудирования. Такие тексты обладают несомненным потенциалом в воссоздании культурного контекста функционирования современного японского языка, иллюстрируют социокультурные реалии и этикетные установки.

*Принцип наглядности* должен реализовываться в использовании как звучащего текста, так и в использовании зрительных опор для его сопровождения (с учетом описанного в п. 2.2. особого значения наглядности в японской культуре).

*Принципы доступности и посильности* реализуются в особым способе построении процесса обучения с учетом а) начального этапа обучения аудированию текстов на ЯЯ и б) уровня постепенного нарастания трудностей. Как было отмечено в п. 2.1, предполагается использование аудио и видео материалов такого уровня коммуникативно-когнитивной сложности и длительности звучания, который отвечает потенциальным возможностям школьников, начинающих изучать ЯЯ. Вначале применяются учебные тексты, содержащие небольшое количество фонетических трудностей и имеющие в качестве опор схемы и/или иллюстрации,

а в конце происходит формирование навыков и умений понимания несложного аутентичного текста без использования опор.

*Принцип ситуативности* в процессе формирования навыков и умений аудирования текстов на ЯЯ предполагает создание/имитацию в условиях ДИО мотивационного, содержательного и функционального планов реального общения, что предполагает постановку перед школьниками определенных коммуникативных задач. По мнению А.Н. Щукина, принцип ситуативности предполагает «такую организацию и проведение занятий, при которых введение и закрепление учебного материала проводятся с использованием тем и ситуаций общения, отражающих содержание избранной для занятий сферы общения» [Щукин, 2003, с. 99].

*Принцип сознательности* в случае формирования у школьников слухопроизводительных навыков выступает наряду с принципом *имитации*, т.е. сознательность выступает в сочетании с интуитивным и неосознанным процессом, при этом в зависимости от этапа формирования навыков удельный вес каждого компонента может меняться.

*Принцип учета родного языка и культуры* реализуется в выделении явлений языкового переноса и интерференции применительно к обучению ЯЯ и организации учебного процесса с учетом этих явлений при столкновении двух лингвокультур.

*Принцип единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.* Данный принцип обусловлен, во-первых, задачами обучения, во-вторых, характером учебного материала. Например, Л.Т. Нечаевой несколько работ посвящено возможностям воспитания нравственности на уроках ЯЯ, в том числе с точки зрения опоры на японские концепты 和 WA и 義理 ГИРИ [Нечаева, 2011; Нечаева, 2012; Нечаева 2019].

Дополняют группу принципов *частные принципы*, основанные на выводах, описанных нами в предыдущих главах исследования. В первую очередь, это *принцип учета последовательности появления трудностей восприятия и понимания*, основанный на выводах, описанных в п. 1.2., где был рассмотрен порядок появления трудностей восприятия при изучении ЯЯ. Помимо этого, для составления

упражнений должен быть использован *принцип учета особенностей работы механизмов аудирования при прослушивании японских текстов*, вытекающих из рассуждений, представленных в п. 2.1. При подборе наглядных материалов следует использовать *принцип дифференциации применения наглядных опор и принцип постепенного уменьшения количества опор* (п. 2.2).

В описываемой нами технологии формирования у обучающихся в условиях ДИО навыков и умений аудирования текстов на ЯЯ вышеуказанные принципы воплощаются на практике посредством совокупности *методов обучения*, включенных нами в первый компонент технологического блока модели, представленной на рис. 5. К.М. Синькевич отмечает, что отечественной методике наиболее распространены три классификации методов обучения ИЯ:

1) классификация, предложенная М.А. Даниловым и Б.П. Есиповым (1957), основанная на способах организации приобретения знаний и умений: методы приобретения новых знаний, методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике, методы проверки и оценки знаний, навыков и умений (Данилов, Есипов, 1957),

2) классификация И.Я. Лернера (1981) и М.Н. Скаткина (1983), основанная на типе познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, метод проблемного изложения, частично поисковый (эвристический) и исследовательский,

3) классификация, основанная на деятельностном подходе к обучению и включающая: а) методы организации и осуществления учебной деятельности; б) методы стимулирования и мотивации учения; в) методы контроля и самоконтроля [Синькевич, 2012].

Применительно к описываемой технологии формирования у русскоязычных обучающихся навыков и умений аудирования на начальном этапе обучения ЯЯ в условиях ДИО мы остановились на классификации И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина. Выбор данной классификации обусловлен рядом причин. Во-первых, ход познания непременно основывается на когнитивных операциях, которые, в свою очередь,

базируются на психологических механизмах восприятия информации. Следовательно, эти методы способны быть ориентированными на становление и развитие механизмов аудирования, опора на которые составляет основу нашей концепции обучения аудированию начинающих изучение ЯЯ. Во-вторых, выбор методов полностью соответствует особенностям и параметрам ДИО, в рамках которого имеются все возможности для вариативного комбинирования методов, уменьшения или увеличения силы их дидактического влияния на образовательный контекст в зависимости от потребностей обучающегося в данном образовательном контексте. ДИО, как нами было доказано в п. 1.1, обладает особыми возможностями для «подстройки» процесса обучения под запросы и мотивы обучающегося, и именно методы в их оптимальном сочетании способны обеспечить реализацию индивидуально своеобразных траекторий саморазвития учащегося.

В связи с особенностями образовательного контекста, в котором происходит обучение начинающих аудированию текстов на ЯЯ, мы принимаем решение о разной степени преобладания методов на различных этапах предлагаемой технологии. Для первого (фонетического) этапа мы остановились на группе репродуктивных методов: информационно-рецептивном и репродукции. Первый, заключающийся в предъявлении преподавателем информации о фонетических лингвистических и социокультурных особенностях японского языка посредством зрительной наглядности, является эффективным на начальном ознакомительном этапе. Второй, предполагающий применение усвоенных знаний по образцу и в вариативных, но легко опознаваемых ситуациях, позволяет осуществлять формирование навыков распознавания и правильного интерпретирования звуковых сигналов и благодаря этому преодолевать трудности аудирования, описанные в п. 1.2. На последующих этапах к двум репродуктивным методам добавляются коммуникативный и исследовательский методы (на этапе преодоления грамматических и социокультурных трудностей). Методы отвечают, тем самым, параметрам этапов обучения и одновременно формируют направленность упражнений как средств обучения (об этом подробнее ниже).



Комплекс вышеизложенных принципов, а также методов обучения, необходимых для формирования навыков и умений аудирования текстов на ЯЯ, основывается на совокупности определенных педагогических условий, обеспечивающих эффективность решения поставленных задач в условиях ДИО. К необходимым условиям относятся:

- формирование положительной мотивации начинающих изучение ЯЯ;
- применение четких критериев оценивания уровня сформированности навыков аудирования текстов на ЯЯ;
- использование интерактивных технологий, определяющих успешность формирования навыков и развития умений аудирования речи на ЯЯ обучающихся в условиях ДИО.

Первым педагогическим условием развития умений аудирования выступает процесс *формирования положительной мотивации* при изучении ЯЯ на начальном этапе в условиях ДИО. Положительная мотивация тесно связана с поддержанием интереса к познанию новой и неизвестной информации. В этом аспекте система ДИО во многих случаях в состоянии обеспечить поддержание интереса (о чем мы говорили в п.1.1) и помочь обучающимся преодолеть трудности, связанные с различными психологическими барьерами: низкой самооценкой, отсутствием веры в собственный успех, размытое представление об использовании японского языка в будущем.

Существуют признанные в отечественной методике факторы, влияющие на повышение мотивации к обучению: интересное содержание материала, организация учебной деятельности, разнообразие форм учебной деятельности, реализация оценки учебной деятельности в сравнительной динамике и т.д. [Ильин, 2018, с. 66]. Применительно к разрабатываемой технологии предполагается вариативность форм, способов и средств обучения аудированию, приемлемая для ДИО и ведущая к поддержанию положительной мотивации к изучению ЯЯ.

Вторым педагогическим условием является применение *четких критериев оценивания уровня сформированности навыков аудирования текстов на ЯЯ*. Критериями оценки в нашем диссертационном исследовании выступили показатели, отраженные в таблице 11.

*Таблица 11. Показатели развития навыков и умений аудирования текстов на японском языке в условиях начального этапа дополнительного образования*

<b><i>Показатели сформированности навыков и умений на «фонетическом этапе» модели</i></b>	
1.1.	сформированность навыка распознавания на слух долгих гласных
1.2.	сформированность навыка распознавания на слух удвоенных согласных
1.3.	сформированность навыка распознавания назализированных звуков
1.4.	сформированность навыка распознавания явлений редукации
<b><i>Показатели сформированности навыков и умений на «лексическом этапе» модели</i></b>	
2.1.	сформированность навыка узнавания и соотнесения со значением лексических единиц
2.2.	сформированность навыка распознавания и умения интерпретации заимствованных из английского языка слова <i>гайрайго</i>
2.3.	сформированность навыка узнавания счетных суффиксов
2.4.	сформированность умения распознавания явления <i>рэндаку</i> при словообразовании (языковая догадка)
<b><i>Показатели сформированности навыков и умений на «грамматическом этапе» модели</i></b>	
3.1.	сформированность навыка прогнозирования окончания реплики собеседника
3.2.	сформированность умения интерпретации эллиптических явлений (например, найти подлежащее)
3.3.	сформированность навыка узнавания отрицательных форм в утверждениях
<b><i>Показатели сформированности навыков и умений на «социокультурном этапе» модели</i></b>	
4.1.	сформированность навыка узнавания маркеров вежливости
4.2.	сформированность умения определить тип отношений между участниками диалога.
4.3.	сформированность умения интерпретировать эмоции собеседника, в т.ч. некоторые эвфемизмы (например, <i>тётто</i> )

В связи с тем, что экспериментальная часть исследования проводилась в условиях ДИО школы, система оценивания была выбрана по традиционной пятибалльной шкале (принятой в школах – площадках эксперимента).

Третьим педагогическим условием успешности обучения аудированию текстов на ЯЯ является *использование интерактивных технологий* (М.В. Асмоловская, К.М. Синькевич, А.В. Савинская) для обеспечения эффективности обучения начинающих аудированию текстов на ЯЯ в условиях ДИО. К интерактивным технологиям относятся коллективные игры (в т.ч. ролевые), воссоздание ситуаций общения, совместный анализ коммуникативных задач, обстоятельств ситуации общения и т. п. Именно такие формы и способы организации учебной деятельности максимально свойственны условиям ДИО, имеющих более свободные рамки для реализации лингводидактических практик. Для обеспечения эффективной интеракции следует учесть ряд условий. К ним К.М. Синькович относит активизацию индивидуальных умственных процессов учащихся; возбуждение внутреннего диалога у учащегося; обеспечение понимания информации; индивидуализация педагогического взаимодействия; вывод учащегося на позицию субъекта обучения; достижение двусторонней связи при обмене информацией между учащимися [Синькевич, 2012, с. 89].

Роль преподавателя при использовании интерактивной технологии обучения заключается в создании условий для деятельности обучающихся, стимулировании потребности самостоятельного поиска информации для решения каких-либо задач. Обучающиеся из пассивных слушателей превращаются в полноправных участников процесса. Роль преподавателя при интерактивной организации процесса обучения можно рассматривать как «преподаватель-помощник», «информатор-эксперт», «организатор-фасилитатор».

Учитывая особенности ЯЯ, А.В. Савинская выделяет несколько основных интерактивных форм обучения, которые успешно применяются в вузе и при этом могут быть подходящими инструментами при обучении в системе ДИО. К ним относятся: 1) работа в парах, малых группах, коллективная работа, 2) обучающие игры, (языковые и речевые) 3) творческие задания (проекты, представления, сценки, создание видео, косплей, придумывание *танка* и *хайку*), 4) использование внешних ресурсов (приглашение специалиста, носителя языка, мастер-класс), 5) разные виды мозговых штурмов [Савинская, 2015, с. 115]. В процесс оказываются

вовлеченными все учащиеся, при этом их совместная деятельность происходит в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки.

Следующим компонентом технологического блока модели предлагаемой технологии является установление *этапов формирования аудитивных навыков и умений* на начальном этапе обучения в условиях ДИО. С целью установления таких этапов мы изучили работы П.В. Сысоева (2008), А.Э. Михиной (2009), В.Е. Лапиной (2010), К.М. Синькевича (2012), С.В. Говорун (2015), А.С. Будник (2015), Е.В. Лучиной (2016), Е.Н. Владимировой (2020).

К.М. Синькевич опирается на схему, предложенную П.В. Сысоевым и включающую четыре этапа, которые основываются на иерархии уровней восприятия на слух и понимания иноязычной речи [Сысоев, 2008, с. 14]. Первым этапом считается достижение уровня общего понимания, далее – выборочного понимания, полного понимания и критического понимания [Синькевич, 2012, с. 74]. С.В. Говорун, концентрируясь на описании начального этапа, добавляет внизу иерархии «перцептивный» этап [Говорун, 2015, с. 131]. А.Э. Михина при выделении этапов руководствуется уровнями CEFR: уровень выживания А1, предпороговый А2, пороговый В1 и т.д. (с соответствующими дескрипторами) [Михина, 2009, с. 98]. В.Е. Лапина предлагает этапы, описывающие последовательность мыслительных операций (согласно П.Я. Гальперину): этап ориентировки, этап ознакомления, формирующий этап (разделяющийся в свою очередь на подэтапы) и этап контроля [Лапина, 2010, с. 121]. А.С. Будник выделяет следующие этапы: ориентировочный, аналитический, автономно-практический (т.к. предполагается акцент на самостоятельное обучение) и этап контроля [Будник, 2015, с.116]. Е.В. Лучина описывает формирование компенсаторных умений на уровне слуховой рецепции (являющемся чрезвычайно важным для нашего исследования), выделяя при этом: подготовительно-диагностирующий этап, информационно-ориентирующий этап, формирующий этап, контрольный этап [Лучина, 2016, с. 113]. Е.Н. Владимирова для формирования иноязычной аудитивной компетенции предлагает следующие этапы: формирование навыков, совершенствование навыков, развитие умений и функционирование общения [Владимирова, 2020, с. 98].

Проанализировав имеющиеся точки зрения и соотнеся их с особенностями выбранного образовательного контекста – обучением начинающих аудированию текстов на ЯЯ в условиях ДИО, – мы приняли следующее решение. Поскольку в поле зрения нашего исследования находится начальный этап обучения ЯЯ (A1 по CEFR), уровень критического понимания выходит за рамки нашей работы. В фокусе нашего исследования оказывается *уровень перцепции*, предложенный Е.В. Лучиной и С.В. Говорун. Как следствие, в соответствии с особенностями нашей концепции, базирующейся на а) типологии трудностей восприятия японских текстов, описанной в п. 1.2 и б) особенностях развития психофизиологических механизмов аудирования (п. 2.1), работа с аудиоматериалом на ЯЯ построена нами в строгом соответствии с данными векторами изучения проблемы (см. рис. 6).

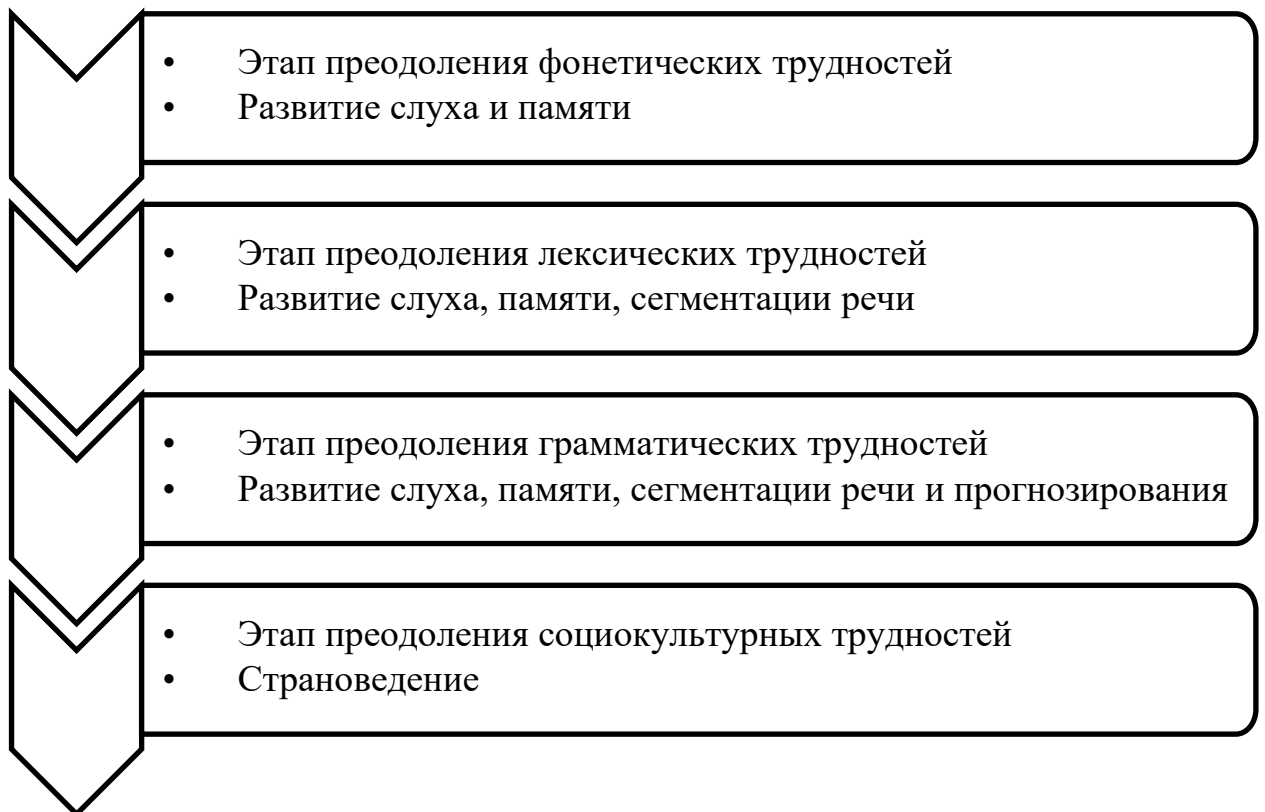


Рисунок 6. Этапы преодоления трудностей аудирования текстов на ЯЯ

Следующим компонентом технологического блока являются *средства обучения аудированию речи на ЯЯ на начальном этапе ДИО*. Перед нами стоит задача выяснить, какие средства обеспечивают оптимальную эффективность формирования навыков и умений аудирования текстов на ЯЯ. Вслед за Е.Н. Владимировой, Н.Д. Гальсковой, Е.И. Пассовым и другими методистами, такими средствами, мы

будем считать *упражнения*, составляющие «деятельность ученика как субъекта учения», направленные на совершенствование выполнения действий как единиц этой деятельности и специально организованные учителем для достижения цели оптимальным путем [Пассов, 2006, с. 26]. Помимо системы упражнений средствами обучения являются аудиовизуальные источники материала на ЯЯ, описанные во второй главе нашего исследования.

С целью составления *типологии упражнений* для развития умений аудирования текстов на ЯЯ мы обратились к работам И.Л. Бим, Е.Н. Владимировой, Н.Д. Гальсковой, С.В. Дудушкиной, О.Ю. Захаровой, Д.Л. Морозова, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина. По степени вовлеченности в коммуникативный процесс упражнения делятся на два типа: доречевые (подготовительные, языковые) и речевые (коммуникативные). По классификации Е. И. Пассова упражнения делятся на условно-речевые упражнения (далее – УРУ) и речевые упражнения (далее – РУ): первые используются для формирования навыков, а вторые – для развития речевых умений [Пассов, 2006].

В силу специфики нашей работы особую важность для нас представляют исследования, рассматривающие типы упражнений для развития психофизиологических механизмов аудирования. По мнению И.Л. Бим, действия обучающихся в процессе обучения аудированию должны быть организованы согласно трем уровням: на уровне предложения, сверхфразового единства (на которых предлагаются подготовительные упражнения для развития слуха и памяти) и на уровне развернутого текста, где речь идет уже о речевых упражнениях [Бим, 1988, с. 175]. А.Н. Щукин включает упражнения для развития отдельных механизмов (кратковременной памяти, вероятностного прогнозирования и др.) в группу языковых упражнений [Щукин, 2015]. Н.Д. Гальскова относит упражнения, нацеленные на развитие механизмов фонематического и интонационного слуха, к группе подготовительных упражнений, куда входят УРУ. Автор обращает также большое внимание на развитие механизма вероятностного прогнозирования и оперативной памяти. С этой целью ученикам предлагаются лексико-грамматические упражнения для запоминания цепочки слов / словосочетаний и соединения их в предложение [Гальскова, 2004]. Д.Л.

Морозов разработал систему аудитивных упражнений для обучающихся вуза, основанную на взаимосвязанном формировании механизмах аудирования и состоящую из двух этапов: формирование механизмов и совершенствование механизмов [Морозов, 2009, с. 18]. В обучении аудированию школьников О. Ю. Захарова (2009) особое внимание уделяет языковым упражнениям и УРУ, применяемым до собственно прослушивания текста. Языковые упражнения снимают языковые трудности, а УРУ нацелены на развитие вероятностного прогнозирования содержания высказывания [Захарова, 2009, с. 16].

Заметим, что во всех перечисленных работах развитие отдельных механизмов аудирования проводится на стадии УРУ. Е.Н. Владимирова указывает на трудности, возникающие у школьников в момент перехода от УРУ к РУ и предлагает особый вид *полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений* (далее – ПАМУ). Полифункциональное упражнение – это «совокупность регулярно повторяющихся и проявляющихся внутренне или внешне действий определенного качества, предназначенных для достижения многих целей. Иными словами, упражнения рассматриваются в качестве полифункциональных, если в ходе их выполнения ученики усваивают языковой материал с параллельным и одновременным включением этого материала в речевую деятельность для получения продукта и достижения запланированного результата» [Владимирова, 2020, с. 67]. В этом случае формирование навыков проходит параллельно с развитием речевого умения, что позволяет отнести такие упражнения к полифункциональным РУ. По мнению А. Н. Щукина, полифункциональное упражнение отличается тем, что оно нацелено на «решение поставленной речемыслительной задачи и одновременно на формирование нескольких навыков, каждый из которых находится в разной степени становления» [Щукин, 2011, с. 203]. Исходя из сказанного, мы можем заключить, что для нашего исследования оптимальной типологией является типология совокупности *полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений* (ПАМУ) как переходный тип от УРУ к РУ.

Разработанный комплекс полифункциональных упражнений для формирования и развития навыков и умений аудирования с точки зрения степени их оригинальности включает следующие типы:

- а) оригинальные, созданные автором диссертационного исследования на основе аутентичных текстов, далее для краткости используем знак <sup>0</sup>;
- б) неоригинальные – представленные в базовых учебниках ЯЯ, далее для краткости используем знак <sup>у</sup>;
- в) заимствованные из других источников (готового аудиокурса и видеокурса), далее для краткости используем знак <sup>3</sup>.

При отборе упражнений мы руководствовались параметрами полифункциональности заданий, заложенных в упражнении. Сочетание «оригинальных» и «неоригинальных» упражнений, их использование в различных пропорциях на разных этапах оправдано стоящими перед нами методическими задачами.

Комплекс упражнений для развития навыков аудирования представлен в таблице 12, где мы демонстрируем этапы формирования навыков и умений аудирования, типологию упражнений и задания, с указанием степени их оригинальности (авторства).

*Таблица 12. Комплекс полифункциональных упражнений для формирования и развития навыков и умений аудирования текстов на ЯЯ*

Этапы	Типы упражнений	Задания
Первый этап (формирование фонетических навыков)	<p><i>ПЕРВЫЙ ТИП</i>  <i>Упражнения на формирование слуховых навыков аудирования</i></p>	<p>различение сигнификативной и дистинктивной функции фонемы <sup>0</sup>;</p> <p>распознавание акцентно-ритмической модели слова <sup>0</sup>;</p> <p>распознавание ритмической модели высказывания <sup>0</sup>;</p> <p>различение границ слов <sup>0</sup>;</p> <p>сегментирование фраз в речевом потоке <sup>у</sup>;</p> <p>распознавание интонации <sup>0у</sup> (на данном этапе – аидзути ХАЙ «да», СО: ДЭСУ КА «вот как»; похожие УН «да», УУН «нет»; междометия А, АРА; удивление ХЭЭ, ХОНТО? «правда?»)</p>



<p>Второй этап (формирование лексических навыков)</p>	<p><b>ВТОРОЙ ТИП</b> Упражнения на формирование лексических навыков аудирования</p>	<p>восприятие и узнавание заимствованных слов <i>гайрайго</i><sup>ОУ</sup> восприятие и узнавание суффиксов и префиксов вежливости О- и ГО-<sup>ОУ</sup>; восприятие и узнавание счетных суффиксов; интерпретация содержания лексических единиц (в частности, по теме «моя семья»<sup>ОУ</sup>); распознавание границы слова<sup>3</sup> (выделение падежных показателей); распознавание синтагмы<sup>3</sup>; развитие языковую догадку (явление <i>рэндаку</i>)<sup>3</sup></p>
<p>Третий этап (формирование грамматических навыков)</p>	<p><b>ТРЕТИЙ ТИП</b> Упражнения на формирование грамматических навыков аудирования</p>	<p>определение главного и зависимого слова в словосочетании (порядок слов)<sup>У</sup>; распознавание сложных глаголов<sup>ОУ</sup>; узнавание и понимание выражений с двойными падежами<sup>3</sup> узнавание и понимание эллиптических конструкций<sup>У3</sup> узнавание и понимание предложений в отрицательной форме, но не являющиеся отрицательными<sup>У</sup>;</p>
<p>Четвертый этап (развитие умений)</p>	<p><b>ЧЕТВЕРТЫЙ ТИП</b> Упражнения на развитие умений аудирования</p>	<p>понимание диалогической речи, содержащей различные виды <i>аудзуги</i><sup>О</sup>; узнавание и понимание первичных (основных) представлений о системе «свой» и «чужие»<sup>О</sup>; узнавание и понимание первичных (основных) представлений о разных уровнях вежливости (разговорный и нейтрально-вежливый стиль)<sup>У</sup>; узнавание и понимание первичных (основных) представлений о направленности действия (через глагольные формы)<sup>У3</sup>; узнавание и понимание первичных (основных) представлений о расплывчатости «<i>аимай</i>»<sup>У3</sup></p>

Рассмотрим примеры упражнений каждого типа. **ПЕРВЫЙ ТИП** включает упражнения на формирование слуховых навыков аудирования. Одновременно происходит запоминание лексических единиц. В эту группу входят упражнения для развития фонематического слуха. Последовательность объяснения и закрепления восприятия на слух фонетических явлений ЯЯ может быть осуществлена двумя основными способами. Первый – общепринятый способ введения новых фонем в последовательности таблицы *годзюон* (например, представленный в учебниках Л.Т. Нечаевой, Е.В. Струговой и Н.А. Шефтелевич, что фактически является вводным фонетическим курсом). В этом случае традиционно применяется комплекс УРУ.

Второй (предлагаемый нами) способ является коммуникативным, он основан на целесообразности одновременной отработки лексических или грамматических и фонетических явлений (о чем было упоминается в работах И.С. Ибрахим, предлагающей интегрированную подачу фонетического и грамматического материала [Ибрахим, 2018, с. 86]). При таком способе введения главным ориентиром служит последовательность введения коммуникативных ситуаций в основном учебнике, т.е. ученики знакомятся одновременно с новым фонетическим, лексическим и грамматическим материалом. В предлагаемую последовательность должны быть включены ПАМУ. Именно последний способ, полностью соответствующий параметрам полифункциональности упражнений, соответствует особым параметрам организации и реализации условий ДИО.

Ниже (таблица 13) приведены образцы двух вариантов последовательности введения фонем. Для примера в качестве основного учебника взяты учебники, не включающие в себя вводный фонетический курс (Учебник «Кодоно но нихонго» М.Р. Голомидовой и учебник начального уровня серии «Маругото»).

Таблица 13. Два варианта последовательности введения фонем

<i>Первый вариант (вводный курс)</i>	<i>Второй вариант (коммуникативный)</i>	
<i>Таблица Годзюон</i>	<i>Учебник Маругото, 1 урок (тема: приветствия) Треки 002-010</i>	<i>Учебник М.Р. Голомидовой, 1 урок (тема: знакомство) Трек 1.</i>
Долгота гласных ГА-ГО назальные звуки СИ ТИ Долгота Согласных (удвоение) РА-РО ВА Н	おはようございます Ohayoo gozaimasu. <b>(Долгота, редукция)</b> こんにちは Konnichiwa <b>(Н, ТИ, ВА)</b> こんばんは Konbanwa <b>(Н, ВА)</b> さようなら Sayoonara <b>(Долгота, РА)</b> じゃ、また Jaa, mata <b>(нет трудных фонем)</b>	Коннитива <b>(Н, ТИ, ВА)</b> Хадзимэмаситэ <b>(ДЗИ, СИ, Редукция)</b> Ватаси ва Танака нэко дэсу. <b>(ВА, СИ, редукция)</b> Ватаси ва нихондзин дэсу. <b>(ВА, СИ, Н, редукция)</b> До:дзо еросику <b>(долгота, редукция, СИ)</b> О-намаэ-ва?

	おさきにしつれいします Osakini shitureishimasu (СИ, РЭ) おつかれさまでした Otsukaresama desita (редукция, РЭ) ありがとうございます arigatoo gozaimasu (долгота, РИ, ГО редукция) すみません sumimasen (Н)	(ВА, интонация)
--	---	-----------------

Говоря о фонемах, мы имеем в виду самые труднодоступные на слух фонемы ЯЯ, описанные в 1.2. Примеры в таблице даны в том виде, в каком они преподносятся в учебнике (написаны хираганой, латиницей, кириллицей). В первом случае новые фонемы появляются рядами в порядке азбуки *годзюон*, во втором случае учащиеся с первого урока сталкиваются с несколькими трудноразличимыми фонемами одновременно. Несомненным минусом первого варианта, несмотря на его фундаментальность и методическую состоятельность, является то, что применение этого варианта возможно либо в системе основного образования, либо в группе, состоящей исключительно из мотивированных школьников. Говоря о системе ДИО для детей, в которой падение мотивации может привести к уходу школьника из данного объединения, видны плюсы второго варианта, позволяющему школьникам почувствовать вовлеченность в процесс коммуникации на ЯЯ и собственный прогресс в изучении ИЯ с самых первых уроков.

В предлагаемой нами (коммуникативно направленной) последовательности подразумевается поэтапное освоение трудных фонем, при этом при работе со школьниками допустима одновременная демонстрация не более двух-трех трудностей. Для этой цели используются отобранные нами песни. Например, в песне «До-ре-ми» из мюзикла «Звука музыки» хорошо иллюстрируются две трудности: «Н» как отдельная мора и «СИ».

ДО ВА ДОНАЦУ НО ДО  
 РЭ ВА РЭМОН НО РЭ  
 МИ ВА МИННА НО МИ

ФА ВА ФАЙТО НО ФА  
 СО ВА АОЙ СОРА  
**РА ВА РАППА НО РА**  
**СИ ВА СИАВАСЭ Е**  
 СА: УТАИМАСЕ:

В песне «Волшебный карман» (Приложение 6, песня 1) представлено несколько назализированных звуков ГА-ГО, СИ, редукция и удвоение согласных. Приоритет выбора песни может быть расставлен в зависимости от 1) этапа изучения материала 2) индивидуальных особенностей восприятия на слух у конкретной группы школьников. Выбор песни для развития слуха не является строгим, существует возможность выбрать песню, где максимально представлены необходимые фонемы, этот выбор может быть оставлен на усмотрение преподавателя.

*ВТОРОЙ ТИП* включает в себя упражнения, нацеленные на формирование лексических навыков аудирования, в первую очередь, таких как распознавание *гайрайго*, распознавание и интерпретирование суффиксов и префиксов вежливости, распознавание частей речи, включая служебные слова и счетные суффиксы. С точки зрения совершенствования психофизических механизмов аудирования в условиях восприятия аудиотекстов на ЯЯ данный тип упражнений нацелен на развитие механизмов внутреннего артикулирования и оперативной памяти.

Снятие лексических трудностей в нашей технологии происходит поэтапно. На ориентировочно-подготовительном этапе для распознавания лексики *гайрайго* учащиеся должны обратить внимание на некоторые правила, касающиеся ассимиляции иностранных слов (в первую очередь происхождение удлинённых гласных в заимствованной лексике). На этом этапе целесообразно применение графических опор (например, транскрипций знакомых слов на исходном языке). После тренировки стереотипизирующе-ситуативного этапа на варьирующе-ситуативном этапе происходит последующая автоматизация распознавания лексики *гайрайго* и формирование гибкости навыка путем выполнения действия в разнообразных речевых ситуациях.

Приведем пример упражнения<sup>3</sup> ориентировочно-подготовительного этапа.

*Определите на слух, от каких слов произошли следующие слова:*

- 1) ダンス、テニス、ガラス、クラス、ドレス
- 2) ビスケット、ポケット、ジャケット、チケット
- 3) コース、スポーツ、スカート、デパート

Дадим пример упражнения <sup>y</sup> стереотипизирующе-ситуативного этапа на распознавание и интерпретацию лексики *гайрайго*.

*Расскажи о себе и своем хобби.* (Маругото, Кацудо, 11 урок, трек 137).  
 こんにちは。あべれいなです。わたしのしゅうみはえいがとスポーツです。  
 えいがはホラーがだいすきです。スポーツはサッカーがすきです。いけばなも  
 できます。どうぞよろしくおねがいします。

*Расскажи о себе и своем хобби* (Маругото, Кацудо, 11 урок, трек 139)  
 こんにちは。あのうしゅみはなんですか。  
 ぼくはおんがくがすきです。  
 どんなおんがくですか。  
クラシックです。ぼくはピアノができます。  
ピアノ。そうですか。

Ниже дадим пример упражнения <sup>o</sup> варьирующего-ситуативного этапа.

*Посмотрите два фрагмента из мультфильма (Унесенные призраками). Догадайтесь, что означают выделенные слова?* (Ка:до, Сэнта:, Торакку, Тэма Пааку, Сандоитти) (Рисунок 7).

- 1) Что Тихиро хочет найти под сидением?
- 2) Что это за странные развалины?
- 3) Какое блюдо упоминает Тихиро?



Рисунок 7. Кадры из мультфильма «Унесенные призраками», упражнение варьирующе-ситуативного этапа

Первый фрагмент (в машине) (в тексте слова *gaiрайго* выделены красным цветом)

1:10

一本ね、一本じゃ花束って言えないわ。

1:13

**カード**が落ちたわ。

1:15

窓開けるわよ。

3:16

引越**センター**の**トラック**が来ちゃうわよ。

Второй фрагмент (остановились в незнакомом месте)

6:09

やっぱり間違いないな。

6:11

**テーマパーク**の残骸だよ、

6:48

気持ちいいとこねー

6:50

車の中の**サンドイッチ**持ってくれば良かった。

Ниже мы приводим пример упражнения<sup>0</sup> на интерпретирование счетных суффиксов. Игра «Лото с картинками» (рис. 8) (иллюстрации взяты с сайта [www.irasu-toya.com](http://www.irasu-toya.com)). Суть упражнения заключается в распознавании и правильном интерпретировании счетных суффиксов. Ведущий (учитель или ученик) называет счетный суффикс, описывающий картинку. Важным условием данного упражнения является запрет на произнесение существительного для описания картинки. При правильном интерпретировании счетного суффикса реципиент должен соотнести этот суффикс с возможной категорией предмета.

*Первая строка:* ФУТАРИ (два человека), НИКО (два мелких предмета), САНБОН (три продолговатых предмета), ЕНСАЦУ (четыре книги). *Вторая строка:* ИССАЦУ (одна книга), ЕНИН (четыре человека), РОППОН (шесть продолговатых предметов), ИККО (один мелкий предмет). *Третья строка:* ЕНМАЙ (четыре плоских предмета), ЕНКО (четыре мелких предмета), РОКУМАЙ (шесть плоских предметов), ХИТОРИ (один человек). *Четвертая строка:* САННИН (три человека),

ХАППОН (восемь продолговатых предметов), ХАССАЦУ (восемь книг), ГОМАЙ (пять плоских предметов).

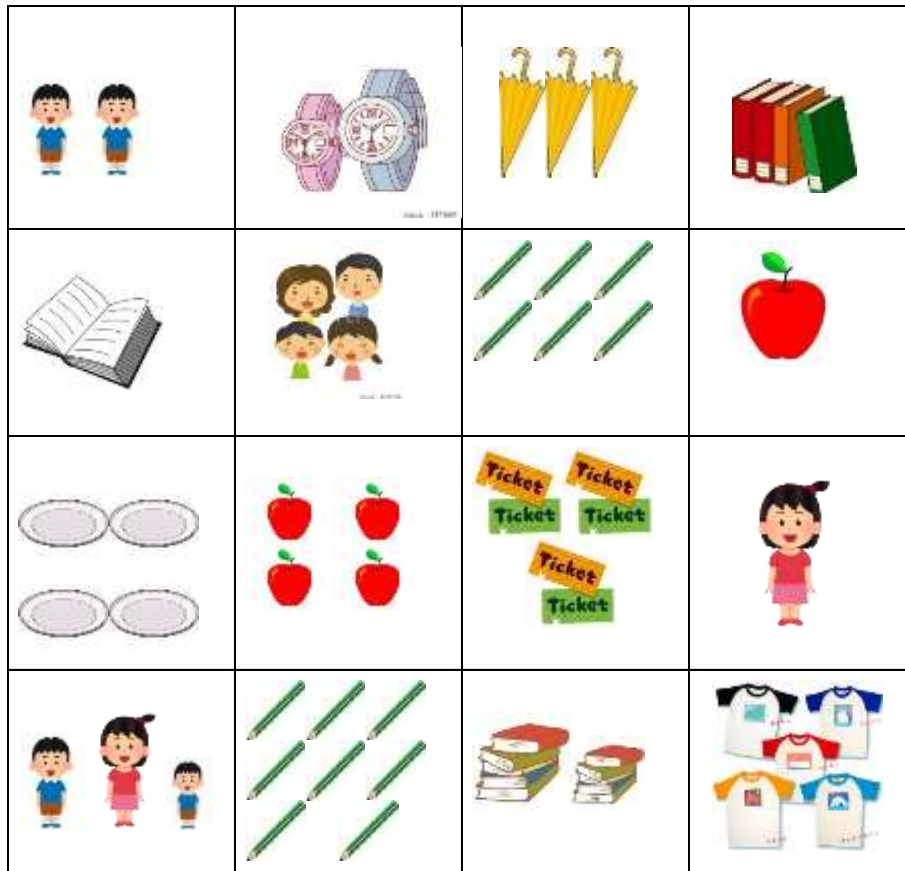


Рисунок 8. Игра «Лото с картинками» для распознавания счетных суффиксов  
Упражнение <sup>o</sup> стереотипизирующе-ситуативного этапа (рисунок 9).

Посмотрите следующий отрывок мультфильма «Унесенные призраками» и  
ответьте на несколько вопросов:

- 1) Как Тихиро называет своих родителей?
- 2) Почему про один цветок Тихиро говорит «иппон»?
- 3) Какими словами Тихиро пытается остановить родителей?

(в тексте ответы выделены красным цветом):

あっ、あああ！**おかあさん**、お花しおれてっちゃった！

**おとうさん**、大丈夫？

**おかあさん**、**おとうさん**！

……！**おとうさーん**！

**おとうさん**帰ろ

帰ろう、**おとうさーん**！

**おかあさーん**、ひっ！



Рисунок 9. Кадры из мультфильма «Унесенные призраками», упражнение стереотипизирующе-ситуативного этапа

**ТРЕТИЙ ТИП** упражнений нацелен на преодоление грамматических трудностей ЯЯ в ходе аудирования текстов на основе развития механизма вероятностного прогнозирования. В таких упражнениях предусмотрены задания, при выполнении которых вырабатывается навык определения главного и зависимого слова в японских словосочетаниях, навык построения вопроса, отрицательной конструкции и т.п. Вследствие особенностей функционирования механизма прогнозирования на разных уровнях (слова, словосочетания, предложения, СФЕ), описанных в п. 2.1, упражнения начинаются с прогнозирования словосочетаний, далее расширяются до уровня предложений и СФЕ.

Рассмотрим пример упражнения<sup>У</sup>, нацеленного на развитие вероятностного прогнозирования. Данное упражнение предназначено для тренировки непривычной для русскоязычных реципиентов логики построения вопроса между главным и



зависимым словом в словосочетании. После предъявления слов «картина», «музыка», необходимо задать вопрос: «что можно делать с картиной?», «что можно делать с музыкой?».

*Подберите подходящее слово к данному существительному (Маругото, А0, Рикай, с. 103, трек 164).*

マンガを\_\_\_\_\_ (します、みます、よみます)。

おんがくを\_\_\_\_\_ (ききます、かきます、とります)。

うちでゆっくり\_\_\_\_\_ (とります、みます、します)。

サッカーを (します、かきます、とります)。

しゃしんを (ききます、とります、よみます)。

えを (ききます、かきます、よみます)。

Вот упражнение<sup>Y</sup> на предвосхищение структуры придаточного предложения (МАИ НИТИ НО КИКИТОРИ, урок 26)

*Заполните пропуски.*

- 1) \_\_\_\_\_は\_\_\_\_\_の中にあります。
- 2) \_\_\_\_\_に\_\_\_\_\_を送りました。
- 3) \_\_\_\_\_は\_\_\_\_\_で\_\_\_\_\_に会いました。
- 4) \_\_\_\_\_は\_\_\_\_\_に\_\_\_\_\_をあげました。
- 5) きのう、\_\_\_\_\_が\_\_\_\_\_にはいって、\_\_\_\_\_を盗んで逃げました。

Полный текст задания (скрипт).

- 1) きのう買った本は机の上にある茶色いかばんの中にあります。
- 2) おきなわに住んでいる友達に私のうちで作ったりんごを送りました。
- 3) きのう日本に帰ってきたりーさんは、うちへ帰る電車の中で、大学へ行く田中さんに会いました。
- 4) 試験でいそがしいマリアさんは、同じクラスでべんきょうしているジョンさんに田中さんからもらった映画のチケットをあげました。

5) きノウ、黒い服を着て黒いめがねをかけた30さいぐらいの男が、新宿にある銀行に入って、机の上にあった300万円を盗んで逃げました。

*ЧЕТВЕРТЫЙ ТИП* включает упражнения на преодоление социокультурных трудностей, сопряженных с восприятием и пониманием аудиотекстов на ЯЯ. Процесс формирования социокультурных навыков и умений аудирования речи на ЯЯ охватывает весь период обучения, поскольку социокультурные трудности могут начинать появляться уже на самых первых уроках начального этапа обучения; одновременно они могут возникать даже у учащихся, овладевших ЯЯ на высоком уровне. Некоторые трудности социокультурного характера находятся за пределами нашего исследования, например вежливая речь «кэйго», которая считается одним из самых сложных аспектов ЯЯ для иностранцев. Знакомство с явлением «айдзути», напротив, следует проводить с самых первых уроков.

Социокультурные особенности ЯЯ целесообразно демонстрировать с использованием отобранных видеофрагментов (краткометражных и полнометражных мультипликационных фильмов), в которых видны речевые портреты героев, а также показано, как меняется речь в зависимости от статуса собеседника. В диалогах отобранных нами анимационных фильмов хорошо показаны особенности речи при смене социального статуса собеседника, например:

- старший – младший;
- ровесники дети;
- ровесники взрослые;
- дети между собой говорят о взрослом;
- дети между собой говорят другом ребенку;
- начальник – подчиненный;
- клиент – обслуживающий персонал.

В каждом из вышеперечисленных сочетаний используются свойственные именно им стили речи, уровни вежливости, устойчивые конструкции. В мультфильмах также показаны различные речевые портреты представителей японского социума: присутствует речь мальчиков и девочек, воспитанных и невоспитанных

детей, пожилых людей, добряков и злодеев (маркерами могут служить чистота речи, использование сленга, наличие модально-экспрессивных частиц, наличие слов-паразитов, устаревшей грамматики и лексики и т.п.).

Для примера рассмотрим двухминутный отрывок мультфильма «Твое имя». Мицуха в облике Таки встречается с одноклассниками и начинает путать женскую и мужскую речь, называть себя «я» местоимениями, которыми пользуются мужчины. Упражнение <sup>0</sup> содержит несколько вопросов:

1) *Какими местоимениями первого лица называет себя Таки (на самом деле это Мицуха)?* 2) *Почему так удивились друзья?* 3) *Догадайся, как обычно называет себя Таки.*

Заметим, что данный тип упражнений должен быть использован на протяжении всего процесса обучения. При этом применительно к нашему исследованию мы допускаем, что для диагностики и контроля этот этап может быть разбит на несколько ступеней (этим мы воспользовались в ходе экспериментального обучения).

Завершает представление разработанной методической модели, представленной нами на рисунке 4, описание *оценочно-результативного блока*, в котором описываются критерии оценки способности учеников распознавать и правильно интерпретировать фонетические, лексические, грамматические и социокультурные явления ЯЯ в ходе аудитивной деятельности (см. таблицы 14 и 15).

*Таблица 14. Оценивание навыков и умений аудирования по типам трудностей*

<i>Навыки аудирования текстов на ЯЯ</i>	<i>Уровни развития навыков аудирования на ЯЯ</i>			
	<i>недостаточный</i>	<i>низкий</i>	<i>средний</i>	<i>высокий</i>
<i>Навыки узнавания и интерпретации фонетических средств ЯЯ (фонемы, интонация, сегментирование, назализация, тонизация)</i>	<i>Слух неразвит, фонетические средства интерпретированы неточно</i>	<i>Слух развит слабо, фонетические средства интерпретированы недостаточно точно</i>	<i>Слух развит недостаточно сильно, не все фонетические средства ЯЯ интерпретированы верно</i>	<i>Слух полностью развит, все фонетические средства ЯЯ интерпретированы верно</i>

Навыки узнавания и интерпретации лексических средств ЯЯ ( <i>гайрайго</i> , счетные суффиксы, «свои-чужие», рэндаку)	лексические средства ЯЯ интерпретированы неточно	лексические средства ЯЯ интерпретированы недостаточно точно	Не все лексические средства ЯЯ интерпретированы достаточно точно	Все лексические средства ЯЯ интерпретированы точно
Навыки узнавания и интерпретации грамматических средств ЯЯ (порядок слов, эллипсис, отрицательные формы в утверждениях)	грамматические средства интерпретированы неточно	грамматические средства интерпретированы недостаточно точно	Не все грамматические средства интерпретированы достаточно точно	все грамматические средства интерпретированы точно
Умения интерпретировать социокультурную направленность высказывания на ЯЯ ( <i>айдзутти</i> , стили вежливости, яримораи, свои-чужие, <i>аимай</i> )	Социокультурная направленность высказывания интерпретирована неверно	Социокультурная направленность высказывания интерпретирована недостаточно неверно	Не все средства социокультурной направленности высказывания интерпретированы верно	Социокультурная направленность высказывания интерпретирована неверно

Совокупность навыков, сформированных на достаточно высоком уровне, позволяет обучающимся достичь более точного понимания общего смысла, выборочной информации, деталей текста (таблица 15).

Таблица 15. Оценивание умений аудирования по уровням понимания

Уровни понимания	Уровни развития умений аудирования			
	недостаточный	низкий	средний	высокий
Понимание общего смысла	Общий смысл непонятен	Общий смысл понятен неточно	Общий смысл понятен недостаточно точно	Общий смысл понятен точно
Выборочное понимание	Выборочная информация не выявлена	Выборочная информация выявлена неточно	Выборочная информация выявлена недостаточно точно	Выборочная информация выявлена точно
Полное (детальное) понимание	Текст не понят, детальное понимание менее 50 %	Удалось понять некоторые детали (50-70%)	Удалось понять большинство деталей (70-90%)	Текст понят полностью со всеми деталями (более 90%)

Предлагаемые нами задания, направленные на развитие аудитивных навыков и умений, рекомендуются для русскоязычных реципиентов (в том числе школьников), изучающих ЯЯ на начальном этапе. Комплекс заданий может быть интегрирован в программу обучения ЯЯ в системе ДИО.

### **3.2. Результаты опытно-экспериментального исследования эффективности технологии формирования у начинающих навыков и умений аудирования речи на японском языке**

Разработанная нами технология обучения аудированию японских текстов на начальном этапе прошла проверку в процессе опытно-экспериментального исследования. В настоящем параграфе будет представлено описание процесса и результатов нашего исследования, в котором приняли участие 70 школьников, обучающихся ЯЯ в системе ДИО. Экспериментальной базой исследования явились ГБОУ Школа № 1223 и ГБОУ Школа №1593. (В рамках нашего исследования мы ограничились условиями ДИО в системе основного общего образования. Этап обучения взрослых был применен спорадически и не подлежал систематизации полученных данных).

*Цель* опытно-экспериментального исследования состояла в определении целесообразности и эффективности авторской технологии формирования навыков и умений аудирования текстов на японском языке на начальном этапе обучения в условиях ДИО. В ходе планирования и реализации опытно-экспериментального исследования мы последовательно решили ряд *задач*:

- 1) обосновать актуальность и практическую применимость разработанной нами теоретической модели формирования аудитивных навыков и умений начинающих, осваивающих ЯЯ в системе ДИО;
- 2) доказать рациональность разработанной нами целенаправленной стратегии снятия фонетических, лексических, грамматических и социокультурных трудностей в целях формирования навыков и умений аудирования;
- 3) подтвердить необходимость и состоятельность сформулированных нами принципов отбора и организации аудио и видеоматериала, предназначенного для обучения начинающих аудированию текстов на ЯЯ в системе ДИО;
- 4) подтвердить эффективность разработанной и теоретически обоснованной модели формирования навыков и умений аудирования в условиях обучения начинающих ЯЯ в контексте ДИО.

Основываясь на теории опытно-экспериментального обучения (В.А. Артемов, М.В. Ляховицкий, В.С. Цетлин), мы представляем описание планирования и проведения опытно-экспериментального обучения начинающих – обучающихся ДИО аудированию текстов на ЯЯ в виде нескольких этапов. Мы перечисляем их с указанием сроков проведения каждого из этапов в ходе целенаправленной опытно-экспериментальной работы:

- 1) подготовительный этап (2014–2018 гг.);
- 2) разведывательный этап (2018–2019 гг.);
- 3) диагностирующий этап (декабрь 2020 г. - февраль 2021 г.)
- 4) формирующий этап (март-май 2021 г).
- 5) итоговый этап – обработка результатов опытно-экспериментальной работы, подведение итогов (июнь 2021 г.).

*Подготовительный этап* проводился на базе школы ГБОУ СОШ №1223 «Лингвистический центр» (2014–2018 гг.). На подготовительном этапе были произведены следующие подготовительные действия:

- разработка плана проведения эксперимента;
- анализ учебно-методической литературы;
- диагностика основных трудностей аудирования текстов на ЯЯ при обучении школьников 5-11 классов (группы набирались в системе ДО);
- анкетирование школьных учителей японского языка.

На данном этапе был проведен анализ учебников, используемых при работе со школьниками. Были проанализированы следующие российские учебники: «Учебник японского языка» под ред. И.В. Головнина (1973), «Японский язык для начинающих» Л.Т. Нечаевой (2001), «Читаем, пишем, говорим по-японски» У.В. Струговой и Н.С. Шефтелевич (2006), «Учебник ЯЯ для детей» М.Р. Голомидовой (2001). «Японский язык 5 класс» М.В. Ядрышниковой, «Японский язык 6 класс» С.В.Майдоновой и М.В. Ядрышниковой. Из зарубежных учебников были проанализированы: «Кодомо но нихонго», «Нихонго до-ре-ми», «Гэнки», «Маругото», «Маи нити но кикитори», «Минна но нихонго», «Дэкиру нихонго». Было установлено, что во всех анализируемых детских учебниках и учебных пособиях проблема

формирования навыков и умений аудирования на начальном этапе либо не раскрывается, либо представляется недостаточно; обучению аудированию придается не-системный и неосновной характер: даже в учебниках, рассчитанных на русскоязычную аудиторию, не учитываются трудности слухового восприятия для русскоязычных реципиентов. В учебниках, рассчитанных на взрослую аудиторию, материал для аудирования почти полностью не является актуальным для детей, что влечет за собой понижение познавательной активности школьников, овладевающих ЯЯ в условиях ДИО.

На *разведывательном этапе* опытно-экспериментальной работы уточнены цели исследования, сформулирована гипотеза, произведен отбор аудиоматериала (песни, аудио книги, мультфильмы), проведены беседы со школьными учителями гг. Москвы, Одинцово, Санкт-Петербурга, Новосибирска. Была разработана модель технологии формирования навыков и умений аудирования японских текстов, а также осуществлена подготовка контрольно-измерительных материалов.

В ходе проведения *предварительной диагностики* был предпринят предварительный срез, в ходе которого мы должны были определить имеющийся у школьников уровень сформированности аудитивных навыков распознавания, различения и идентификации фонетических, лексических и грамматических явлений ЯЯ, умений интерпретировать содержание аудиотекстов с точки зрения их социокультурного наполнения. Диагностирующий этап был проведен с декабря 2020 г. по февраль 2021 г. в ГБОУ Школа №1593. Был проведен письменный опрос (анкетирование) школьников, обучающихся в пятых и sixth классах и изучающих ЯЯ в условиях ДИО. Для диагностики исходного уровня владения школьниками навыками и умениями аудирования текстов на ЯЯ был разработан комплекс заданий, нацеленных на преодоление разных трудностей слухового восприятия. В феврале 2021 г. был произведен анализ и обработка результатов диагностического среза.

*Формирующий этап* опытно-экспериментальной работы проводился с марта по май 2021 г. на базе ГБОУ Школа №1593. Было организовано обучение школьников в группах дополнительного образования в соответствии с разработанной технологией, подробно описанной в п. 3.1.

На *итоговом этапе* были собраны, обработаны и проанализированы данные, полученные в результате предварительного, промежуточного и итогового диагностического среза, были созданы графики и таблицы и сформулированы итоговые выводы. Комплекс диагностических инструментов состоит из десяти типов заданий и рассчитан на 25 минут. В структуру заданий данного комплекса вошли:

1) задание на правильную интерпретацию эмоций собеседника при использовании междометий и восклицательных слов. В заданиях присутствуют АИД-ЗУТИ, такие как うん УН (согласие), ううん УУН (несогласие), へえ ХЭЭ (удивление);

2) задание на восприятие долгих и коротких гласных. Задания содержат названия членов семьи おじさん О-ДЗИ-САН (дядя) и おじいさん О-ДЗИ: САН (дедушка), おばさん ОБА-САН (тетя) и おばあさん О-БА:САН (бабушка);

3) задание на восприятие удвоенных согласных. (САКА, САККА, ИКА, ИККА);

4) задание, позволяющее диагностировать умение правильно интерпретировать лексику о своих и чужих членах семьи. Задания содержат лексические единицы, обозначающие своих и чужих родственников: はは ХАХА (своя мама), おかあさん О-КА: САН (мама собеседника). ちち ТИТИ (свой папа), おとうさん ОТО:САН (папа собеседника);

5) задание на распознавание назализированных звуков. В заданиях содержатся фразы にほんの НИХОН НО (японский) и にほんご НИХОНГО (японский язык);

6) задание, позволяющее диагностировать умение распознавания смысло-различительной функции фонемы. Задание содержит выражения ~に来ます «НИ КИМАСУ» (приходить) и ~に行きます «НИ ИКИМАСУ» (идти, уходить), высказанные из различных пунктов местонахождения;

7) задание, позволяющее диагностировать умение распознавания явления редукции. Задания содержат выражения, обозначающие счет предметов ひとつ ХИТОЦУ (один), ふたつ ФУТАЦУ (два);



8) задание на проверку механизма вероятностного прогнозирования. В задание включена иллюстрация с изображением двух предметов, обладающих двумя признаками;

9) задание на правильную интерпретацию эфемизмов. Содержит завуалированный отказ *ちよつと* ТЕТТО;

10) задание на распознавание заимствованных из английского языка слов *gaiрайго* (ダンス ДАНСУ, テニス ТЭНИСУ, ダイビング ДАЙБИНГУ, クラシック КУРАСИККУ).

Выбор формы контроля производился в соответствии с положениями, сформулированными Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Я.М. Колкером, Е.И. Пассовым, В.В. Сафоновой, Е.Г. Таревой, С.Ф. Шатиловым. Контрольные задания различались по степени участия родного языка (одноязычные, двуязычные), по форме (устные, письменные), по степени коммуникативности (условно-речевые и речевые). Предварительно с каждым школьником было проведено собеседование с целью выявления: 1) мотивов изучения японского языка; 2) сферы интересов; 3) уровня языковой и речевой подготовки по ЯЯ. После собеседования был проведен диагностический срез в форме тестирования.

Диагностический тест содержит задания как закрытого, так и открытого типа, включающие в себя:

1. перекрестный выбор,
2. альтернативный выбор,
3. множественный выбор,
4. соответствие,
5. упорядочение,
6. завершение,
7. подстановку,
8. трансформацию,
9. ответ на вопрос,
10. перевод.

Приведем несколько примеров диагностирующих заданий.

Упражнение № 6<sup>У</sup>. *Послушайте текст и посмотрите на иллюстрацию. Расскажите, кто из действующих лиц приходит, а кто уходит?* (Различение сигнификативной и дистинктивной функции фонемы. Учебник Маругото Рикай, с. 93, трек 145. На иллюстрации стрелками показаны особенности употребления глаголов *いきます* и *きます*).

かいしゃに いきます。うちにかえります。ともだちがうちに きます。げつ  
ようびに びょういんに いきます。らいしゅうの にちようびに びじゅつかん  
に いきます。

Упражнение № 8<sup>О</sup>. *Посмотрите на иллюстрацию и найдите животное, о котором идет речь.* (Задание на проверку работы механизма вероятностного прогнозирования. Учителем озвучивается диалог мамы и ребенка в зоомагазине. Школьникам показывается иллюстрация предметов, обладающих разными признаками, в данном случае это кошки и собаки, белые и черные, рисунок 10).

見て、見て。かわいいですね。

ねこですか。

いいえ、あ犬ですよ。

黒いですか。

いいえ、\_\_\_\_\_。

Посмотри, какая симпатичная!

Кошка?

Нет, вон та собака.

Черная?

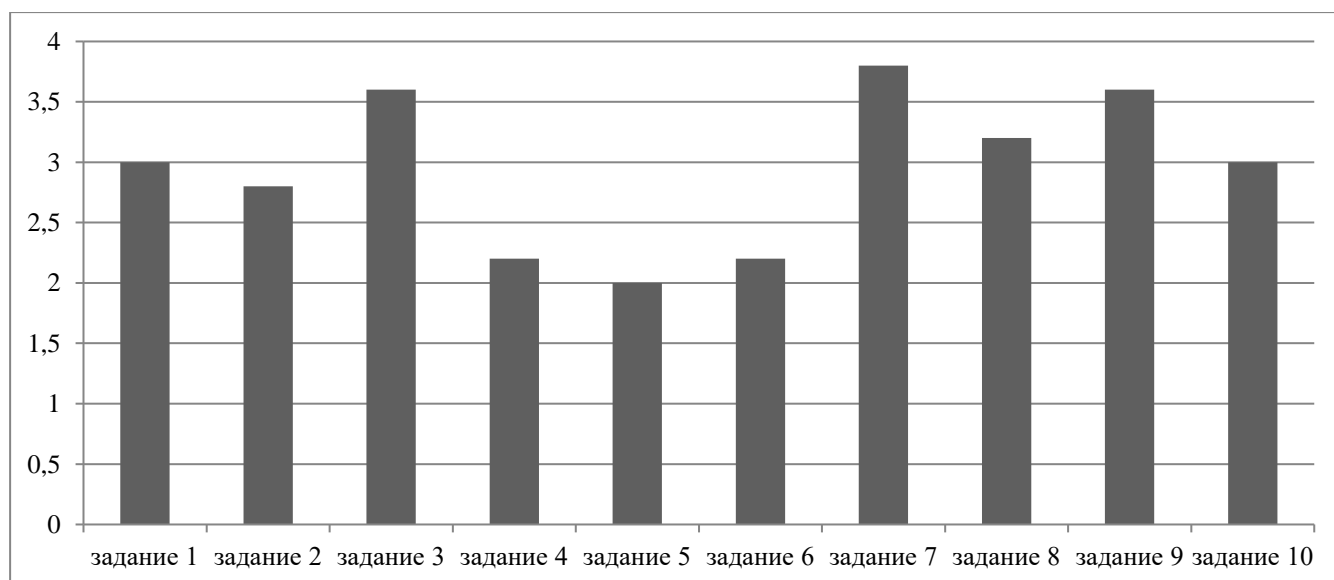
Нет, \_\_\_\_\_.



Рисунок 10. Иллюстрация к заданию для развития механизма вероятностного прогнозирования

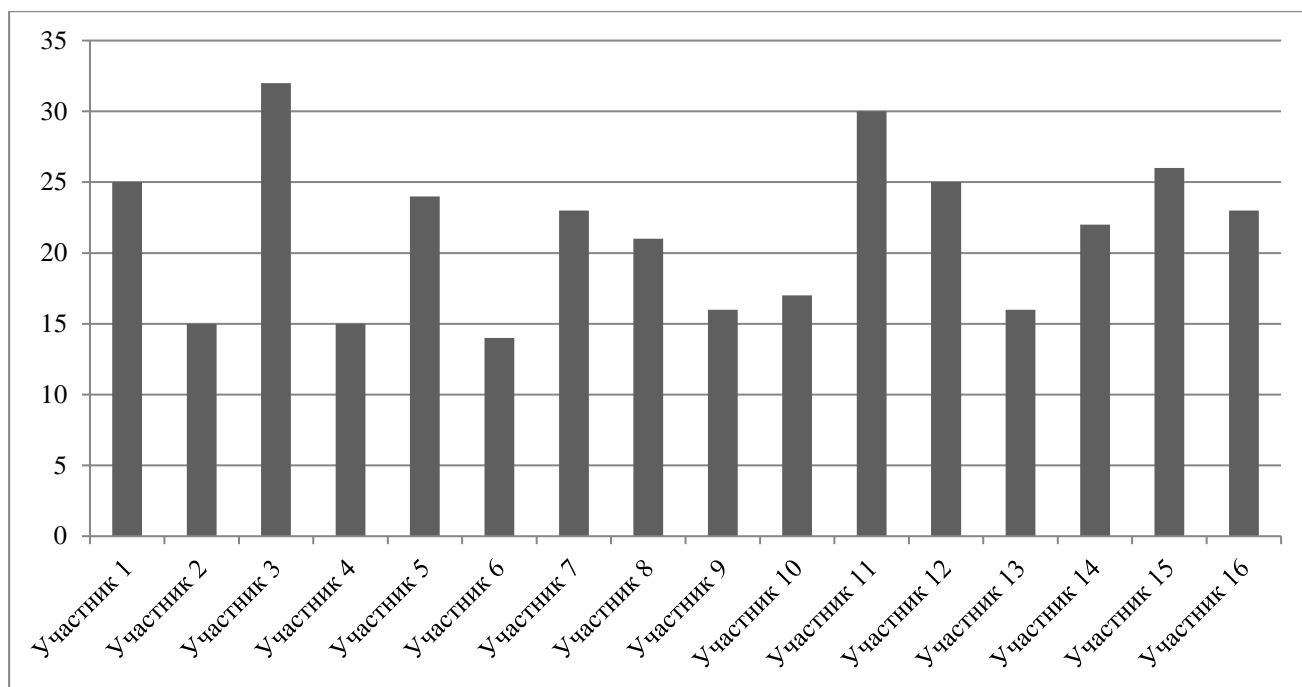
Упражнение № 10<sup>у</sup>. *Послушайте, и расскажите, какие увлечения бывают у ваших японских друзей? Какую музыку они любят слушать?* (Задание на распознавание *гайрайго*). Учебник Маругото Рикай, с. 102 трек 163. Беседа на тему: «Какую музыку вы любите?» Распознавание 4 слов ГАЙРАЙГО: *クラシック* КУРАСИККУ (классическая музыка), *ロック* РОККУ (рок), *ポップス* ПОППУСУ (поп-музыка) *ジャズ* ДЗЯДЗУ (джаз).

Согласно критериям оценивания, описанным в п. 3.1, каждое задание оценивалось от 0 до 4 баллов. За десять заданий максимальное количество баллов равно 40. Каждый испытуемый оценивался по шкале от 0 до 40 баллов. На рисунке 11 мы показываем итоги диагностики.



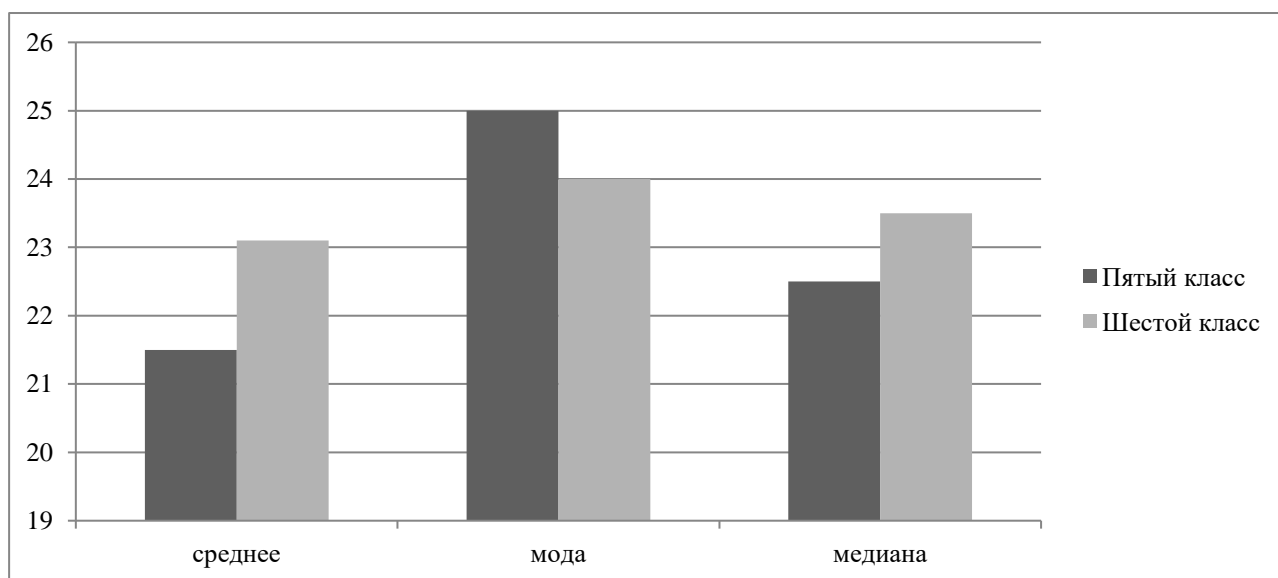
*Рисунок 11. Среднее количество баллов, полученных школьниками во время проведения диагностики за десять заданий*

Как видно из диаграммы (рис. 11), в упражнении №6 при распознавании словосочетаний, содержащих глаголы НИ КИМАСУ и НИ ИКИМАСУ, школьникам трудно уловить разницу чуть более долгого гласного [И], средний балл за это задание составляет 2,2 балла. При выполнении упражнения № 10 все школьники правильно поняли слова «ПОП-МУЗЫКА» и «РОК» и «ДЖАЗ», трудности наблюдались в словах КУРАСИККУ (классическая музыка), особенно из-за того, что это слово предъявлялось первым. На рисунке 12 представлены баллы, полученные пятиклассниками за упражнения с лексикой *гайрайго*.



*Рисунок 12. Количество баллов, полученных учениками пятых классов за распознавание незнакомых слов гайрайго*

В среднем при проведении диагностического тестирования ученики пятого класса набрали 21,5 балл, ученики шестого класса набрали 23,1 балла (рисунок 13).



*Рисунок 13. Сравнение показателей (мода, медиана, среднее значение) учеников пятых и шестых классов*

Анализ результатов диагностического среза, беседа со школьниками, показали, что ошибки были допущены в силу следующих причин:

1) недостаточная развитость фонематического слуха (например, неумение распознать более долгий гласный [И]);

- 2) замедление восприятия из-за неразвитого механизма прогнозирования;
- 3) отсутствие умений обнаружения, распознавания и идентификации социокультурных явлений в аудируемой речи (например, неумение распознать завуалированный отказ собеседника при прослушивании слова ТЁТТО с замедляющейся пониженной интонацией);
- 4) слаборазвитые умения языковой догадки (например, при распознавании заимствованной лексики *гайрайго*).

*Формирующий этап* проходил в течение трех месяцев с марта по май 2021 г. на базе школы ГБОУ Школа №1593 среди учеников 5 и 6 классов (всего 32 человека). В связи с тем, что первый год обучения у шестиклассников пришелся на начало пандемии коронавируса (2020 г.), из-за карантина группа не усвоила программу первого года обучения в полном объеме, поэтому разрыв между уровнем владения ЯЯ пятиклассниками и шестиклассниками оказался меньше прогнозируемого. До проведения диагностического среза предполагалось создание различающихся упражнений для пятиклассников и шестиклассников, однако в результате диагностики выяснилось, что большая часть упражнений для пятиклассников может применяться и при обучении шестиклассников.

Опытное обучение было организовано таким образом, что разработанная методика внедрялась в естественный процесс освоения образовательной программы ДИО; она была рассчитана на  $\frac{1}{4}$  общего объема учебного времени (примерно десять минут на каждом занятии). Исследование носило линейный характер и, как следствие, не предполагало участие контрольной группы обучающихся. В ходе опытного обучения в фокусе внимания оказывались исходные, промежуточные и итоговые данные внутри экспериментальной группы, полученные до начала исследования, во время и после проведения опытно-экспериментального обучения. В связи с малочисленностью школьников, изучающих ЯЯ, производился анализ динамики каждого конкретного школьника на всех этапах осуществления исследования. Полученные данные обрабатывались методами математической статистики, результаты описывались и фиксировались в виде таблиц. Измерение искомых величин производилось перед введением экспериментального фактора (технологии

формирования навыков и умений аудирования текстов на ЯЯ), во время (дважды) и после его воздействия. Как указывает С.В. Дудушкина: «В случае проведения такого рода экспериментального исследования анализу подвергается одна и та же группа, которая является одновременно и контрольной (в ее первоначальном состоянии), и экспериментальной (в динамике предполагаемых изменений искомых величин)» [Дудушкина, 2015, с. 130].

Комплекс упражнений, разработанный для формирования навыков и умений аудирования на ЯЯ, была рассчитана на три месяца, включая диагностический и итоговый тест. Комплекс упражнений был рассчитан на 22 урока (2 раза в неделю). В течение этого периода проводилось формирование фонетических, лексических и грамматических навыков и умений аудирования. Как указывалось в 2.1., трудности социокультурного характера были включены в программу на протяжении всего опытно-экспериментального обучения. Ниже приведены упражнения, отобранные для опытно-экспериментального исследования. В скобках указаны источники и виды наглядности.

1. Приветствия<sup>у</sup> (учебник Маругото 1 урок, иллюстрации);
2. Приветствия<sup>о</sup> (фрагменты мультфильмов «Тоторо», «Унесенные призраками»);
3. Самопредставление<sup>3</sup> (видеокурс «Эрин бросает вызов» 1 урок, видео);
4. Самопредставление<sup>у</sup>, (учебник Маругото 2 урок, иллюстрации);
5. Предметы и их признаки<sup>о</sup> (Аудиокнига с иллюстрациями «Сирой-курой» с сайта [www.tadoku.org](http://www.tadoku.org), иллюстрации);
6. Предметы и их признаки<sup>о</sup> (Авторское упражнение «оокии-тиисай», иллюстрации);
7. Предметы и их признаки<sup>у</sup>, упражнение «Инопланетянин» (учебник Вайвай кацудо:сю, иллюстрации);
8. Система счета<sup>о</sup> (фрагменты мультфильмов, видео);
9. Система счета<sup>о</sup> (песня ФУСИГИ НА ПОКЭТТО, схемы, иллюстрации);
10. Игра лото «счетные суффиксы»<sup>о</sup>, (иллюстрации);

11. Рассказ о семье<sup>0</sup> (фрагменты из мультфильмов «Твое имя», «Унесенные призраками», «Мой сосед Тоторо», видео);
12. Рассказ о семье<sup>y</sup> (учебник Маругото, 3 урок, иллюстрации);
13. Песня «Дореми но ута»<sup>0</sup>, родительный падеж, слогаобразующий согласный Н, схемы);
14. Родительный падеж, принадлежность предметов<sup>3</sup>, (аудиокурс «Майнити но кикитори», иллюстрации);  
Месторасположение предметов<sup>3</sup>, (видеокурс «Эрин бросает вызов» 4 урок, видео);
15. Месторасположение предметов<sup>y</sup> (учебник Маругото, 7 урок, иллюстрации);
16. Месторасположение предметов<sup>0</sup> (авторское упражнение, иллюстрации);
17. Распознавание заимствованных из английского языка слов *гайрайго*<sup>0</sup>, тема спорт и еда (фрагменты из мультфильмов «Твое имя», «Унесенные призраками», «Мой сосед Тоторо», видео);
18. Распознавание слов *гайрайго*<sup>y</sup>, любимая еда, (учебник Маругото, 5 урок, иллюстрации);
19. Рассказ о своих увлечениях<sup>0</sup>, «ДЗИКО СЁ:КАЙ» с дополнением «СЮМИ» (видео);
20. Рассказ о своих увлечениях<sup>y</sup>, (в какие кружки я хожу) Глаголы 行きます ИКИМАСУ уходить, 来ます КИМАСУ приходить, (учебник Маругото, 9 урок, иллюстрации);
21. Распознавание и правильная интерпретация падежных показателей с разными глаголами (иллюстрации)<sup>0</sup>;
22. Распознавание завуалированного отказа<sup>0</sup>. ТЁТТО (Аудиокнига с иллюстрациями с сайта [www.tadoku.org](http://www.tadoku.org), иллюстрации);
23. Выходной день, приглашение друзей на прогулку<sup>0</sup> (видео).

Критерием эффективности разработанной методики выступает выявляемая в ходе опытного обучения динамика сформированности навыков и умений аудирования. Результаты (в баллах и в процентном соотношении) показаны в таблице № 16.

Таблица 16. Сравнительный анализ результатов в контрольных группах

	<i>Входной тест</i>		<i>Итоговый тест</i>		<i>Приращение</i>	
	<i>Баллы</i>	<i>Выполнение теста (%)</i>	<i>Баллы</i>	<i>Выполнение теста (%)</i>	<i>Баллы</i>	<i>Выполнение теста (%)</i>
<i>5 классы (16 человек)</i>						
1	25	62	31	78	6	16
2	15	37	23	58	8	22
3	32	80	35	88	3	8
4	15	37	16	40	1	3
5	24	60	25	63	1	3
6	14	35	16	40	2	5
7	23	58	27	68	4	10
8	21	52	26	65	5	13
9	16	40	24	60	8	20
10	17	42	19	48	2	6
11	30	75	35	88	5	13
12	25	63	32	80	7	17
13	16	40	21	53	5	13
14	22	55	27	68	5	13
15	26	65	31	78	5	13
16	23	57	28	70	5	13
<i>Среднее значение</i>	<i>21,5</i>	<i>53,6</i>	<i>26</i>	<i>65,3</i>	<i>4,5</i>	<i>11,8</i>
<i>6 классы (16 человек)</i>						
1	18	45	22	55	4	10
2	29	73	35	88	6	15
3	23	58	26	65	3	7
4	24	60	26	65	2	5
5	24	60	29	73	5	13
6	37	93	40	100	3	7
7	33	83	37	93	4	10
8	31	78	37	93	6	5
9	14	35	15	38	1	3
10	17	43	22	55	5	12
11	24	60	25	63	1	3
12	16	40	19	48	3	5
13	15	37	22	55	7	18
14	37	93	39	98	2	5
15	14	35	17	43	3	8
16	15	37	19	48	4	11
<i>Среднее значение</i>	<i>23,1</i>	<i>58,1</i>	<i>26,9</i>	<i>67,5</i>	<i>3,7</i>	<i>8,6</i>



Анализ работ испытуемых и подсчет средних показателей результатов тестирования позволили вывести положительную динамику у всех испытуемых без исключения. У пятиклассников приращение составило от 3% до 22%, у шестиклассников от 3% до 18%.

Данные, полученные в результате проведения эксперимента, подверглись статистической обработке. Визуальный анализ диаграмм свидетельствует о заметном увеличении уровня развития каждого из планируемых умений аудирования (рис. 14). При рассмотрении структуры положительной динамики можно сделать выводы о наибольшем росте первого, пятого и восьмого пункта (соответственно: правильная интерпретация эмоций собеседника при прослушивании *аудзутти*, распознавание назализированных звуков, развитие механизма вероятностного прогнозирования). В силу того, что пятиклассники начали изучение ЯЯ в текущем учебном году, в итоговый тест не были включены некоторые сложные задания (например, глаголы направленности действия), акцент был сделан на фонетический, лексический блок, и немного затронул грамматический и социокультурный блок. Для шестиклассников была увеличена доля грамматических и социокультурных упражнений.

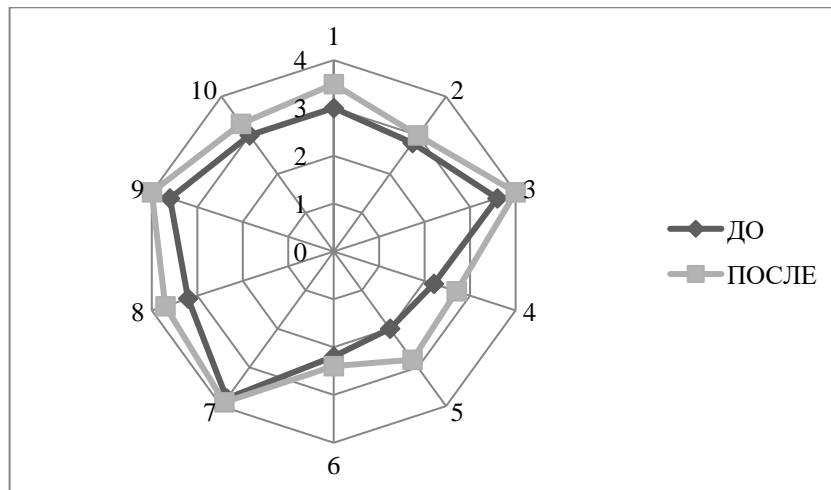


Рисунок 14. Динамика навыков и умений аудирования

В результате проведения формирующего этапа обучения у школьников значительно повысился уровень следующих аудитивных навыков и умений:

- распознавание смысловозначительной функции фонемы,
- распознавание коммуникативного замысла по интонированию фразы,

- распознавание назализированных звуков,
- распознавание удлинённых гласных,
- распознавание редуцированных звуков,
- распознавание и интерпретация лексики «свои-чужие»,
- распознавание и интерпретация эвфемизмов,
- распознавание и интерпретация *гайрайго*,
- языковая догадка при словообразовании,
- работа механизма вероятностного прогнозирования.

Результаты экспериментально-опытного обучения подтвердили гипотезу исследования, заключающуюся в том, что формирование навыков и умений аудирования японских текстов на начальном этапе обучения в системе ДИО будет успешным, если оно осуществляется на основе разработки и внедрения такой модели организации обучения, при которой систематизированы и упорядочены основные трудности звучащей речи; произведен методически целесообразный отбор аудиоматериалов для обучения аудированию начинающих изучение японского языка и произведена методически корректная и целесообразная процедура адаптации аудиотекстов к соответствующему образовательному контексту; процесс аудирования сопровождается методически типологизированной визуальной наглядностью и внедрена модель целенаправленного формирования у начинающих навыков и умений аудирования речи на ЯЯ в условиях ДИО.

### Выводы по третьей главе

В данной главе описана технология формирования у обучающихся навыков и умений аудирования текстов на ЯЯ в системе ДО в школе. Технология основывается на целесообразных подходах и принципах обучения (общих и частных) и реализуется через совокупность методов обучения. К общим принципам относятся: принцип личностно-ориентированной направленности обучения, принцип культурно-ориентированной направленности обучения, а также принципы доступности и посильности, наглядности, ситуативности, сознательности и единства воспитательных и образовательных функций. К частным принципам относятся: принцип учета последовательности появления трудностей восприятия японских текстов, принцип учета особенностей функционирования механизмов аудирования текстов на ЯЯ, принцип дифференциации применения наглядных опор, принцип постепенного уменьшения количества опор. Реализация технологии происходит посредством следующих методов обучения: информационно-рецептивного, репродуктивного, метода проблемного изложения, эвристического, исследовательского в их разном сочетании в условиях ДДО. К необходимым для реализации предлагаемой технологии педагогическим условиям относятся: формирование положительной мотивации, применение четких критериев оценивания, использование интерактивных технологий.

Процесс формирования навыков и умений аудирования у школьников, изучающих японский язык в системе ДДО, представлен в моделировании нескольких этапов, основанных на последовательности возникновения трудностей восприятия на слух речи при обучении ЯЯ на начальном этапе. Оптимальная последовательность этапов формирования аудитивных навыков и умений следующая: на первом этапе формируются слуховые навыки, на втором этапе формируются лексические навыки, на третьем этапе формируются грамматические навыки, на четвертом этапе социокультурные умения. Деление на этапы является условным, некоторые этапы могут накладываться друг на друга. Так, самым продолжительным является этап формирования и развития умений социокультурного характера, которые лишь

закладываются на начальном этапе и впоследствии активно совершенствуются на более сложном языковом и культуроориентированном смысле аудиоматериале. Доказана значимость этого компонента подготовки с самого начала погружения обучающихся в аудитивную деятельность. На каждом этапе предусмотрено применение зрительной наглядности с разными целями, главная из которых – управление процессом понимания (обеспечение регулирования уровня сложности).

В процессе моделирования технологии был разработан комплекс упражнений для обучения начинающих аудированию текстов на ЯЯ, включающий в себя следующие блоки: упражнения для формирования фонетических навыков аудирования (различение дистинктивной функции фонемы, различение границ слов, сегментации фразы в речевом потоке и т.п.); упражнения для формирования лексических навыков аудирования (узнавание заимствованных слов *гайрайго*, узнавание счетных суффиксов, распознавание *рэндаку* и т.п.); упражнения для формирования грамматических навыков аудирования (определение главного и зависимого слова в словосочетании, эллипсис, употребление отрицательных форм в утвердительном значении и т.п.), упражнения для формирования социокультурных умений аудирования (распознавание аидзути, понятия «свои-чужие», глаголы направленности действия, явление расплывчатости *аимай* и т.п.). В комплекс упражнений входили упражнения разного вида: УРУ, РУ и ПАМУ с преимуществом последних.

Были установлены возможные формы контроля сформированности навыков и умений аудирования, которые целесообразно применять при проведении предварительной диагностики, промежуточного и итогового контроля. В предлагаемый комплекс форм контроля включены одноязычные и двуязычные, устные и письменные, условно-речевые и речевые формы контроля.

Итогом главы стало представление процесса и результатов опытно-экспериментального обучения, нацеленного на формирование у обучающихся навыков и умений воспринимать и понимать на начальном уровне речь на японском языке. Полученные данные были обработаны статистическими методами. Сделан вывод о статистически достоверных изменениях показателей сформированности навыков и умений аудирования у русскоязычных реципиентов, изучающих ЯЯ в системе ДО.

Представленные результаты свидетельствуют о том, что разработанная технология обеспечивает эффективное развитие необходимых навыков и умений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное диссертационное исследование посвящено проблеме теоретической разработки методики формирования навыков и умений аудирования текстов на ЯЯ на начальном этапе обучения в системе ДО и экспериментальной проверке ее эффективности. Проблема восприятия японских текстов на слух, несмотря на живой интерес исследователей, остается малоизученной. Между тем, рост интереса к изучению японского языка в России, наблюдавшийся в последние два десятилетия, показывает необходимость изучения и развития как методики обучения ЯЯ в целом, так и методики обучения аудированию в частности.

Решение поставленной цели – разработки методики формирования навыков и умений аудирования у обучающихся, начинающих изучение ЯЯ, потребовало, прежде всего, акцентировать внимание на особом образовательном контексте – на условиях *дополнительного иноязычного образования*, в рамках которого замечен рост числа обучающихся японскому языку. Интерес к данному языку одновременно сопровождается слабой осознанностью и пониманием целей обучения ЯЯ в системе ДО (особенно у школьников), падением мотивации обучающихся при столкновении с трудностями данного языка, особенно при аудировании текстов, разноуровневостью групп, сложностью и неочевидностью для самих обучающихся смысла и значимости применения японского языка в жизни. Между тем, система ДИО обладает позитивным потенциалом, способным решить проблемы и снять риски, которыми сопровождается процесс распространения ЯЯ среди школьной аудитории обучающихся. Основными достоинствами ДИО являются: вариативность образовательных программ, индивидуальный характер постановки целей, возможность для преподавателя применять авторскую концепцию, определенным образом отличающуюся от стратегии, нормативно заданной в условиях основного (формального) образования, большая доля автономности педагога и самостоятельности обучающихся.

С учетом данных возможностей может быть уточнен статус речевых умений, осваиваемых обучающимися, с акцентом на их потребности и интересы. *Умение*

*аудирования* в этих условиях становится доминирующим применительно к начинающим изучение ЯЯ, поскольку данное умение удовлетворяет исходно высоким желаниям школьников воспринимать и понимать «живую» японскую речь в тех сферах и средах, которые являются референтными (привлекательными) для обучающихся. Одновременно умение аудирования для таких школьников становится важным инструментом познания японской культуры, понимания учителя/преподавателя, поскольку оно является условно первичным в процессе коммуникативного взаимодействия. Кроме того, в ходе обучения аудированию достигается необходимая степень сформированности слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

Обучение аудированию (особенно на начальном этапе) неизбежно сопровождается *трудностями*, а в отношении языков, трудозатратных для освоения, эти трудности усугубляются и увеличиваются количественно. В работе приведена авторская типология трудностей аудирования, состоящая из четырех блоков: фонетического, лексического, грамматического и социокультурного. Основными специфическими трудностями восприятия японской речи на слух признаны *фонематические*, интонационные трудности (различение фонем и интонационных контуров, отличающихся от РЯ, явления назализации, тонизации, акцентуации и паузации в ЯЯ). В исследовании предложена классификация трудных японских фонем, основанная на опыте японских работ, описывающих сложности японского произношения для русскоязычных обучающихся. Среди *лексических* трудностей выделены: синонимия (в связи с наличием трех пластов лексики *ваго*, *канго* и *гайрайго*), омофония, обилие суффиксов, префиксов, фонетических изменений при основосложении и корнесложении. Главными *грамматическими* трудностями определены: расхождение в грамматическом рисунке предложения, эллипсис, двойные падежи, употребление отрицательных форм в утвердительных значениях, наличие служебных глаголов и т.д. Помимо этого, существует блок *социокультурных* трудностей, возникающих в результате особенностей ведения диалога на ЯЯ с учетом сложной иерархии межличностных отношений в японском обществе, изменения границ

между «своими» и «чужими», обилия этикетных формул, расплывчатых высказываний и пр. Недостаток методической основы для преодоления подобных трудностей приводит к неправильной интерпретации речевого поведения собеседника с позиций собственной культуры.

Преодоление трудностей аудирования напрямую зависит от степени и качества сформированности у обучающихся особых механизмов, рассмотрение которых стало квинтэссенцией исследования. Их выявление и обоснование на научной основе их роли позволили, во-первых, выявить навыки и умения, необходимые для обучения аудированию на начальном этапе овладения ЯЯ в условиях ДИО, во-вторых, определить совокупность аудитивных и наглядных средств обучения аудированию в этих условиях, в-третьих, предложить и впоследствии апробировать технологию формирования навыков и умений аудирования обучающимися речи на ЯЯ, особенно в части разработки комплекса упражнений.

Среди *механизмов аудирования*, давно и плодотворно исследуемых в теории и методике обучения ИЯ, наибольшим потенциалом для результативности восприятия на слух и понимания текстов на ЯЯ, обладают следующие: речевой слух, долговременная память, механизм сегментации речи, механизм вероятностного прогнозирования.

Преодолению трудностей способствуют *навыки и умения*, сформированность которых является целью обучения начинающих аудированию речи на ЯЯ. К навыкам относятся: различение фонем и явлений, отсутствующих в родном языке, таких как назализация и тонизация; различение длительности звуков (в особенности, гласных), различение интонационных контуров, вычленение значимых частей речи, выделение суффиксов и префиксов вежливости, выделение счетных суффиксов, выделение эмоциональных служебных слов. Комплекс умений аудирования текстов на ЯЯ включает: определение уровня вежливости, определение подлежащего, интерпретирование суффиксов и префиксов вежливости, заимствованных слов *гайрайго*, определение направленности действия, распознавание и интерпретирование явлений *аидзуги* и *аимай*.



Успешность формирования навыков и умений аудирования текстов на ЯЯ обусловлена качеством *отбора и организации аудиовизуального материала и визуальных опор* в их (материала и опор) лингводидактически обоснованном комбинировании как эффективных средств обучения. В исследовании большая доля внимания уделена принципам и критериям отбора и организации таких средств, которые являются, с одной стороны, универсальными, с другой стороны, специфическими, обусловленными трудностями аудирования текстов на ЯЯ. В числе требований к материалам для аудирования, пригодным для обучения школьников ЯЯ на начальном этапе ДИО, выделены: соответствие стандартам и программам обучения, языковой уровень, небольшая длительность звучания, доступное для школьников содержание, репрезентация аутентичной картины мира, продуктивность с точки зрения формирования упражнений разных видов и т.д. При отборе и организации средств наглядности, значимость которой для сопровождения аудиотекста и одновременно для постижения особенностей японского мировидения является безусловной, следует принять во внимание способность зрительных опор служить средством: управления процессом внимания, поддержания мотивации к изучению ЯЯ, развития механизма речевого слуха, долговременной и оперативной памяти, механизма вероятностного прогнозирования, контекстуальной догадки, возможность демонстрации социокультурных особенностей ЯЯ.

В исследовании предложен комплекс аудиоматериалов и зрительных опор, многие из которых являются полностью аутентичными: популярные детские песни, фрагменты из мультфильмов на тему японских народных сказок, фрагменты из полнометражных мультипликационных фильмов (анимэ), фрагменты японских аудиокниг.

Конструирование *методической модели обучения* начинающих восприятию на слух и пониманию текстов на ЯЯ в условиях ДИО вобрало в себя:

(а) *целевой блок*, зафиксировавший перечень необходимых и своеобразных навыков и умений аудирования;

(б) *теоретический блок*, зафиксировавший значимость принципов личностно-ориентированной направленности, культурно-ориентированной направленности, наглядности, доступности и посильности, ситуативности, единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения;

(в) *технологический блок* в единстве педагогических условий (формирование положительной мотивации, использование интерактивных технологий, применение четких критериев оценивания), методов, средств и этапов (формирования фонетических, лексических, грамматических и социокультурных навыков и умений аудирования) обучения;

(г) *оценочно-результативный блок*, представленный критериями и показателями развития навыков и умений аудирования: различение и интерпретирование фонетических средств ЯЯ (интонация, сегментирование и т.п.), лексических средств (*гайрайго*, счетных суффиксов, маркеров «свой-чужие», явления *рэндаку*), грамматических средств (порядок слов, эллипсис, отрицательные формы в утверждениях и т.п.), а также умений интерпретировать социокультурную направленность высказывания на ЯЯ (стили вежливости, *аидзутти*, *яримораи*, *аимай* и т.п.).

*Опытно-экспериментальная работа* с привлечением линейной формы проведения эксперимента велась на протяжении шести лет в ГБОУ Школа № 1223, при проведении занятий с учениками 5-9 классов, обучающимися в системе ДО, внедрение методики состоялось на базе ГБОУ Школа № 1593 при работе с учениками 5 и 6 классов. Результаты опытно-экспериментальной работы (в единстве подготовительного, диагностирующего, формирующего, итогового этапов) доказали состоятельность созданной методики формирования навыков и умений аудирования на ЯЯ у начинающих в условиях ДИО. Позитивная динамика в сфере проявления обучающимися аудитивной способности в виде актуализации навыков и умений восприятия на слух и понимания речи на ЯЯ зафиксирована в статистически валидной прогрессии применительно ко всем без исключения обучающимся. Это доказывает корректность методологических основ, теории и технологии авторской методики формирования навыков и умений аудирования речи на ЯЯ. Широкое внедрение предложенной методики в условиях ДИО способно существенно

повысить интерес к языку и японской культуре, расширить образовательные рамки обучения ЯЯ. Созданная методика при определенной адаптации может быть использована в условиях основного (формального) образования.

В перспективе развитие подходов к решению поставленной в исследовании проблемы может вестись в следующих направлениях:

1) расширение спектра междисциплинарных подходов к углублению представлений об условиях и факторах, обеспечивающих успешность восприятия на слух и понимания звучащей речи на ЯЯ применительно к последующим этапам обучения в условиях ДИО;

2) дальнейшая разработка способов и приемов диагностики уровней сформированности аудитивных навыков и умений как в школе, так и в других учебных заведениях;

3) четкая спецификация процесса обучения аудированию русскоязычных школьников и студентов с учетом свойственного им когнитивного стиля обработки информации, поступающей по слуховому и/или зрительному каналам (на основе сравнения с когнитивным стилем, присущим японцам, англоязычным обучающимся и пр.);

4) изучение особенностей и трудностей восприятия японской картины мира в аспектах других видов речевой деятельности (по модели разработанной методики).

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Авдеева, Е. С. Манга на уроках японского языка / Е. С. Авдеева. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 7. – С. 38–42.
2. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Икар, 2009. – 448 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7. – Текст : непосредственный.
3. Алпатов, В. М. Грамматика японского языка. Введение. Фонология. Супрафонология. Морфонология / В. М. Алпатов, И. Ф. Вардуль, С. А. Старостин. – Рос. акад. наук. Ин-т востоковедения. – Москва : Восточная литература, 2000. – 149 с. – ISBN 5-02-018138-2. – Текст : непосредственный.
4. Алпатов, В. М. Япония: язык и культура / В. М. Алпатов. – Москва: Языки славянских культур, 2008. – 208 с. – ISBN 978-5-9551-0273-3. – Текст : непосредственный.
5. Базина, Н. В. Развитие аудиовизуальных умений у студентов средствами иностранного языка : компетентностный подход (по направлению подготовки 42.03.02 "Журналистика") / Н. В. Базина. – Москва : Еврошкола, 2015. – 167 с. – ISBN 978-5-932-85-126-5. – Текст : непосредственный.
6. Басс, И. И. Особенности эллипсиса в деловом японском языке / И. И. Басс. – Текст : непосредственный // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры и искусств. – 2013. – Т. 196. – С. 95–102.
7. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – Москва : Просвещение, 1965. – 227 с. – ISBN [не указан]. – Текст : непосредственный.
8. Бердичевский, А. Л. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учеб. пособие / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева; под общ. ред. А. Л. Бердичевского. – Москва : Флинта, 2020. – 368 с. – ISBN 978-5-9765-3816-0. – Текст : непосредственный.
9. Березина, В. А. Дополнительное образование детей в России / В. А. Березина. – Москва : Диалог культур, 2007. – 512 с. – ISBN 978-5-902690-03-0. – Текст : непосредственный.

10. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку: немецкий на базе английского / И. Л. Бим. – Москва : Титул, 2001. – 45 с. – ISBN 5-86866-165-6. – Текст : непосредственный.
11. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов педагогических институтов / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1988. – 256 с. – Текст : непосредственный.
12. Богданова, Е. Г. Обучение аудированию на начальном этапе интенсивного курса (исследование учебных функций визуальных опор) : специальность 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» : дис. ... канд. пед. наук / Богданова Елена Германовна. – Москва, 1984. – 270 с. – Текст : непосредственный.
13. Бороздина, Н. С. О преподавании японского языка в средней школе по программе дополнительного образования / Н. С. Бороздина. – Текст : непосредственный // Японский язык в ВУЗЕ : Актуальные проблемы преподавания. – Москва : Ключ-С, 2016. – вып. 14. – С. 38–47.
14. Будник, А. С. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников посредством элективного видеокурса: профильная школа, английский язык : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : дис. ... канд. пед. наук / Будник Анастасия Сергеевна. – Москва, 2015. – 199 с. – Текст: непосредственный.
15. Буйлова, Л. Н. Актуализация роли дополнительного образования детей в современной образовательной политике РФ / Л. Н. Буйлова. – Текст : электронный // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. – Чита, Молодой ученый, 2011. – С. 138-141. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1361/> (дата обращения 03.02.2020).
16. Буйлова, Л. Н. Общее и особенное в соотношении понятий «дополнительное образование детей» и «внеурочная деятельность» / Л. Н. Буйлова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 23 (103). – С. 930–937.

17. Буландо, Р. И. Олимпиада УШБ по японскому языку: примеры заданий / Р. И. Буландо, М. Н. Мизгулина, С. М. Кузнецова, В. А. Федянина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 12. – С. 102–112.
18. Буре, Н. А. Основы научной речи / Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с. – Текст : непосредственный.
19. Быкова, С. А. Роль синонимов в овладении японским языком и методика их изучения / С. А. Быкова. – Текст : непосредственный // Японский язык в ВУЗЕ : Актуальные проблемы преподавания. – Москва : Ключ-С, 2020. – вып. 21. – С. 40–48.
20. Вайсбурд, М. Л. Требования к речевым умениям / М. Л. Вайсбурд, А. Д. Климентенко. – Текст : непосредственный // Иностранные языки школе. – 1972. – №3. – С. 72–80.
21. Васильева, Л. В. Теневой повтор (shadowing) на занятиях по аудированию как первый шаг к обучению синхронному переводу / Л. В. Васильева. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С, 2019. – вып. 18. – С. 11–18.
22. Владимирова, Е. Н. Обучение школьников иноязычному аудированию на основе универсальных учебных действий : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : дис. ... канд. пед. наук / Елена Николаевна Владимирова. – Киров, 2020. – 236 с. – Текст : непосредственный.
23. Воропаева, Н. Ф. Отбор и организация текстов для чтения (английский язык, неязыковой вуз) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : дис. ... канд. пед. наук / Нина Федоровна Воропаева. – Москва, 1981. – 236 с. – Текст : непосредственный.

24. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: Изд-во «Академия», 2006. – 335 с. – ISBN 978-57695-6473-4. – Текст : непосредственный.
25. Гальскова, Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва : КНОРУС, 2018. – 390 с. – Текст : непосредственный.
26. Гез, Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н. И. Гез. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 2. – С. 29–38.
27. Главева Д. Г. Традиционная японская культура: Специфика мировосприятия / Д. Г. Главева. – Москва : Восточная литература, 2003. – 262 с. – Текст : непосредственный.
28. Говорун, С. В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык : специальность 13.00.02 « Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : дис. ... канд. пед. наук / Светлана Викторовна Говорун. – Санкт-Петербург, 2015. – 171 с. – Текст : непосредственный.
29. Говорун, С. В. Стратегии учебного аудирования / С. В. Говорун. – Текст : непосредственный // Филологические науки, вопросы теории и практики. – Тамбов, 2015. – №5–1 (47). – С. 76–81.
30. Голованов, В. П. Современное дополнительное образование детей как личное образовательное пространство детства / В. П. Голованов // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. – С. 160–165.
31. Голованов, В. П. Современное дополнительное образование детей и его развитие в условиях законодательных изменений, выступление в рамках педагогического форума «образование: взгляд в будущее» 2015. – Текст : электронный. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LshdTDGhKvI&t=3590s> (дата обращения: 20.10.2021).
32. Голубева, В. Е. О необходимости учета когнитивной природы грамматических явлений в процессе обучения японскому языку / В. Е. Голубева. – Текст :

- непосредственный // Современная наука : Актуальные проблемы теории и практики. Серия : гуманитарные науки, 2020. – № 9. – С. 95–97.
33. Горохова, Т. Н. Японские «айдзути» и аналогичные категории в русском языке / Т. Н. Горохова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского Университета, Серия 13 : Востоковедение, 2011. – № 1. – С. 98–103.
34. Гуревич, Т. М. Почему становится все меньше желающих изучать японский язык? / Т. М. Гуревич. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва: Ключ-С, 2011. – вып. 6. – С. 50–58.
35. Гуревич, Т. М. Онлайн и офлайн в обучении восточному языку / Т. М. Гуревич. – Текст : непосредственный // Языки и культуры стран Азии и Африки. Тезисы докладов Международной научно-практической конференции, Москва, 2021. – С. 53–54.
36. Даминова, С. О. Принципы отбора иноязычных аудиовизуальных материалов для развития умений в разных видах речевой деятельности / С. О. Даминова. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Тамбов, Грамота, 2015. – № 3 (45) в 3-х ч. Ч. 1. – С. 43–50.
37. Данилин, М. В. К вопросу о трудностях сегментации речи в процессе иноязычного аудирования / М. В. Данилин – Текст : непосредственный // Иностранный язык. Методические вопросы подготовки конкурентоспособного выпускника : Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции, Москва, 10 апреля 2020 года. – Москва: Белый ветер, 2020. – С. 49–54.
38. Деркач, А. В. Директивные глаголы японского языка / А. В. Деркач; Камчатский гос. ун-т им. Витуса Беринга. – Петропавловск-Камчатский : Изд-во Камчатского гос. ун-та им. Витуса Беринга, 2008. – 53 с. – ISBN 978-5-7968-0399-8. – Текст : непосредственный.
39. Деркач, А. В. Использование обучающего потенциала песен в ходе речевой (фонетической) зарядки на уроке японского языка / А.В. Деркач. – Текст :



- непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С, 2020. – вып. 19. – С. 80-86.
40. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С. Г. Косарецкий, М. Е. Гошин, А. А. Беликов [и др.]. – Москва : Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2019. – 280 с. – ISBN 978-5-7598-1956-1. – DOI 10.17323/978-5-7598-1956-1. – Текст : непосредственный
41. Дудушкина, С. В. Методика обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности студентов (французский язык, языковой вуз) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : дис. ... канд. пед. наук / Светлана Викторовна Дудушкина. – Москва, 2015. – 195 с. – Текст : непосредственный.
42. Елухина, Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 1. – С. 36–44.
43. Елухина, Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1996. – №5. – С. 25–29. – Текст : непосредственный.
44. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с. – ISBN [не указан]. – Текст : непосредственный.
45. Зайкова, И. В. Методика отбора и организации текстов для обучения студентов экономических вузов письменному специальному переводу : дополнительная квалификация, английский язык : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : дис. ... канд. пед. наук / Ирина Викторовна Зайкова. – Иркутск, 2009. – 229 с. – Текст : непосредственный.

46. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1990. – 418 с. – ISBN [не указан]. – Текст : непосредственный.
47. Захарова, О. Ю. Обучение аудированию аутентичных текстов-интервью учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : автореферат дис. ... канд. пед. наук / Ольга Юрьевна Захарова. – Ярославль, 2009. – 20 с. – Текст : непосредственный.
48. Зимняя, И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя. – Москва: Наука, 1976. – 263 с. – ISBN [не указан]. – Текст : непосредственный.
49. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1985. – 160 с. – ISBN [не указан]. – Текст : непосредственный.
50. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 219 с. – ISBN 5-09-001716-6. – Текст : непосредственный.
51. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 428 с. – ISBN 5-89395-330-4. – Текст : непосредственный.
52. Ибрахим, И. С. Использование интонации для передачи коммуникативного типа и эмоциональной окраски высказывания в японском языке: специальность 10.02.22 «Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии (стран Азии и Африки)» диссертация ... кандидата филологических наук / Инга Самировна Ибрахим. – Санкт-Петербург, 2011. – 236 с. – Текст : непосредственный.
53. Ибрахим, И.С. Актуальность методики совмещения преподавания фонетики японского языка и грамматических конструкций на начальных этапах обучения / И.С. Ибрахим. – Текст: непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей

- японского языка России и стран СНГ. – Москва: Ключ-С, 2018. – вып. 17. – С. 86-100.
54. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 168 с. – ISBN 978-5-272-00028-6. – Текст : непосредственный.
55. Исенина, Е. И. Механизмы речевого слуха и обучение восприятию иноязычной речи / Е. И. Исенина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе, 2014. – №1. – С. 74–81.
56. Калинина, Г. А. Аудирование как основной вид сложных умений / Г. А. Калинина). – Текст : непосредственный // Образование и саморазвитие. – 2008. – №3. – С. 63–68.
57. Китаева, С. О. Отбор оригинальных специальных текстов для обучения чтению на английском языке и методика их использования на III этапе неязыкового вуза : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сусанна Олеговна Китаева. – Киев, 1989. – 24 с. – Текст : непосредственный.
58. Клеванская, А. В. Формирование социокультурной компетенции на уроках японского языка в школе посредством аутентичных материалов / А.В. Клеванская. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С, 2016. – вып. 14. – С.94–100.
59. Клобукова, Л. П. Проблема обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации / Л. П. Клобукова, И. В. Михалкина. – Текст : непосредственный // Мир русского слова. – 2001. – №3. – С.104–106.
60. Коваленко, А. С. Применение игровых элементов на занятиях по японскому языку в вузе в процессе формирования языковых навыков / А. С. Коваленко. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С, 2020. – вып. 21. – С. 88–96.

61. Колесникова, А. Ю. Принцип отбора и организации иллюстративного материала для обучения иностранному языку / А. Ю. Колесникова. – Текст: непосредственный // Концепт. – 2016. – № 57. – С. 23–28.
62. Колесникова, Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза: английский язык : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : дисс. ... канд. пед. наук / Екатерина Алексеевна Колесникова. – Москва, 2008. – 240 с. – Текст : непосредственный.
63. Колкер, Я. М. Обучение восприятию на слух английской речи: практикум / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова. – Москва : Academia, 2002. – 328 с. – ISBN 5-7695-0674-1. – Текст : непосредственный.
64. Копылова, Ю. В. Принципы обучения иностранному языку в условиях дополнительного языкового образования / Ю.В. Копылова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – №4. – С. 112–117.
65. Копылова, Ю. В. Дополнительное языковое образование: методический анализ действительности / Ю. В. Копылова. – Текст : непосредственный // Инновационные тенденции развития системы образования: мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 19 февраля 2017 г. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 179–182.
66. Корсакова, Е. В. Формирование иноязычной информационной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах: на материале японского языка, допороговый уровень : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : дисс. ... канд. пед. наук / Екатерина Владимировна Корсакова. – Санкт-Петербург, 2008. – 284 с. – Текст : непосредственный.
67. Корчагина, Т. И. Элементы японской культуры в программе изучения японского языка / Т. И. Корчагина. – Текст : непосредственный // Японский язык

- в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С, 2019. – вып. 18. – С. 46–53.
68. Кочкина, З. А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи / З. А. Кочкина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 12–18.
69. Крнета, Н. Д. Изменения в системе личных местоимений японского языка в XX в. / Н. Д. Крнета. – Текст : непосредственный // Труды института востоковедения РАН. – 2020. – № 29. – С. 81–89.
70. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – Москва: Просвещение, 1985. – 128 с. – Текст : непосредственный.
71. Лаврентьев, Б. П. Японско-русский и русско-японский словарь / Б. П. Лаврентьев, С. В. Неверов. – 6-е изд., стер. – Москва : Русский язык Медиа, 2004. – 863 с. – ISBN 5-9576-0076-8. – Текст : непосредственный.
72. Лазарева, Д. С. Аудирование в рамках преподавания разговорного аспекта / Д. С. Лазарева. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Спутник. – 2009. – вып.2. – С. 17–23.
73. Ламзин, С. А. О видах речевой деятельности в обучении иностранным языкам / С. А. Ламзин. – Текст : непосредственный // Вестник Рязанского государственного университета им. Есенина. – 2011. – С. 19–30.
74. Лapidус, Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: учеб. пособие / Б. А. Лapidус. – Москва : Высш. шк., 1986. – 144 с. – Текст : непосредственный.
75. Лапина, В. Е. Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов: английский язык, языковой вуз: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : автореферат дис. ... канд. пед. наук / Валерия Евгеньевна Лапина. – Москва : 2010. – 24 с. – Текст : непосредственный.

76. Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла : избранные работы по философии образования и педагогической психологии / А. А. Леонтьев, под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2016. – 527 с. – ISBN 978-5-89357-360-2. – Текст : непосредственный.
77. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика. – 1981. – 186 с. ISBN [не указан]. – Текст : непосредственный.
78. Лихолетова О. Р. Формирование лексической и грамматической компетенций – одна из главных задач начального этапа обучения японскому языку / О. Р. Лихолетова, Н. В. Раздорская. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 7. – С. 30–35.
79. Лучина, Е. В. Методика формирования компенсаторной компетенции при обучении слуховой рецепции на начальном этапе языкового вуза (французский язык): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : дисс. ... канд. пед. наук / Елена Вячеславовна Лучина. – Москва, 2017. – 239 с. – Текст : непосредственный.
80. Мизгулина, М. Н. Использование наглядности при обучении школьников аудированию на японском языке / М. Н. Мизгулина. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 4. – С. 45–49.
81. Мизгулина, М. Н. Основные лингвистические трудности, возникающие у школьников при аудировании японских текстов / М. Н. Мизгулина. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2018. – № 8. – С. 132–139.
82. Миролубов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. – Москва. – 2002. – 434 с. – ISBN 5-94713-005-X. – Текст : непосредственный.
83. Мирошникова, Н. Н. Оптимизация отбора и организации учебного материала для обучения взрослых английскому языку: в условиях языковых курсов : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : дисс. ... канд. пед. наук / Наталья Николаевна Мирошникова. – Санкт-Петербург, 2003. – 179 с. – Текст : непосредственный.

84. Михайленко О. А. Методика отбора языкового и речевого материала для формирования стратегической компетенции у будущих переводчиков / О. А. Михайленко. – Текст : непосредственный // *Universum: Психология и образование*. – 2015. – № 3–4 (14). – С. 2–12.
85. Михина, А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза (английский язык): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : дисс. ... канд. пед. наук / Алла Эдуардовна Михина. – Улан-Удэ. 2009. – 268 с. – Текст : непосредственный.
86. Морозов, Д. Л. Роль механизма вероятностного прогнозирования в процессе смыслового восприятия иноязычной речи на слух / Д. Л. Морозов. – Текст : непосредственный // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*, 2008. – Т. 14. – № 3. – С. 85–88.
87. Морозов, Д. Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи: на материале немецкого языка, уровень профессионального образования: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : автореферат дис. ... канд. пед. наук / Дмитрий Леонидович Морозов. – Нижний Новгород, 2009. – 23 с. Текст : непосредственный.
88. Москвина, О. В. Приемы активного слушания в обучении японскому языку в вузе / О. В. Москвина. – Текст : непосредственный // *Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник]* / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С. – 2018. – вып. 17. – С. 157–166.
89. Накая, С. Применение аудиовизуальных методов в обучении аудированию / С. Накая. – Текст: непосредственный // *Известия Восточного института Дальневосточного государственного университета*, 1997 – С. 85–88.
90. Нечаева, Л. Т. Научно-методические основы структуры и содержания учебников японского языка для русскоговорящих: Высшая школа : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный

- язык)»: автореферат дис. ... доктора пед. наук / Людмила Тимофеевна Нечаева. – Москва, 2000. – 80 с. – Текст: непосредственный.
91. Нечаева, Л. Т. Воспитание нравственности на занятиях японского языка / Л. Т. Нечаева. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С. – 2011. – вып. 5. – С. 87-94.
  92. Нечаева, Л. Т. Воспитание на занятиях японского языка на основе концепта ВА / Л. Т. Нечаева. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С. – 2012. – вып. 7. – С. 128–135.
  93. Нечаева, Л. Т. Катакана и способы ее активизации на начальном этапе обучения / Л. Т. Нечаева. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С. – 2016. – вып. 14. – С. 162–169.
  94. Нечаева, Л. Т. Что такое хороший урок японского языка? / Л.Т. Нечаева. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С. – 2017. – вып. 16. – С.134-141.
  95. Нечаева, Л. Т. Двойные падежи в японском языке / Л. Т. Нечаева. – Текст : непосредственный // Ломоносовские чтения. Востоковедение и африканистика. Тезисы докладов научной конференции, Издательство Московского Университета, 2021. – С. 173-175.
  96. Нечаева, Л. Т. Методический потенциал научных работ японоведов 1950-1990 гг.) / Л. Т. Нечаева. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 8. – С. 28-34.
  97. Пальмер, Г. Устный метод обучения иностранным языкам / Г. Пальмер. – Москва: Учпедгиз, 1961. – 165 с. ISBN [не указан]. – Текст: непосредственный.



98. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков / Е. И. Пассов. – Москва: Просвещение. 1985. – 208 с. – Текст: непосредственный.
99. Пассов, Е. И. 40 лет спустя или 100 и одна методическая идея / Е. И. Пассов. – Москва: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с. ISBN [не указан]. – Текст: непосредственный.
100. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавания русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык, 2010. – 568 с. – ISBN 978-5-88337-186-7. – Текст: непосредственный.
101. Пермякова, Т. Н. Стилистическая характеристика японской литературной сказки / Т. Н. Пермякова. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. - 2018. – № 2-9. – С. 136-141.
102. Прасол, А. Ф. Япония. Лики времени. / А. Ф. Прасол. – Москва : Наталис, 2008. – 359 с. – ISBN 978-5-8062-0285-8. – Текст : непосредственный.
103. Раздорская, Н. В. Комментирование видеоматериалов как методический прием обучения аудированию / Н. В. Раздорская. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С. – 2021. – вып. 22. – С. 204–210.
104. Румак, Н. Г. Толковый японско-русский словарь оноματοпоэтических слов / Н. Г. Румак, О. П. Зотова // Москва : Моногатары, 2012. – 493 с. – Текст : непосредственный.
105. Румак, Н. Н. К вопросу о лексикографическом описании оноματοпоэтических слов японского языка / Н. Н. Румак. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия : Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2019. – № 1 (33). – С. 80–86.
106. Рыбалкин С. П. Особенности подготовки к современной версии экзамена НО:РЕКУ СИКЭН ТЕ:КАЙ / С. П. Рыбалкин. – Текст : непосредственный //

- Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С. – 2012. – вып.7. – С. 164–169.
107. Рыбин В. В. К проблеме нейтрализации акцентных контуров в японском языке / В. В. Рыбин. – Текст : непосредственный // Востоковедение. – 1986. – Вып. 12. – С. 33–45.
108. Рыбин, В. В. Сущность и возможные интерпретации музыкального ударения в японском языке / В. В. Рыбин. – Текст : непосредственный // Вестник СПбГУ. – 2010. – Сер. 13. – Вып.4. – С. 99–107.
109. Рыбин, В. В. Проблемы классификации согласных фонем в современном японском языке/ В. В. Рыбин. – Текст : непосредственный // Известия Уральского государственного университета, Серия 1: Проблемы образования, науки, культуры, 2010. – Т.84. – №5. – С. 190–199.
110. Рыбин, В. В. Методические рекомендации по преподаванию фонетики японского языка / В. В. Рыбин. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С. – 2011. – вып. 5. – С. 106–120.
111. Самчик, Н. Н. Применение аутентичных видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному: практический аспект / Н. Н. Самчик. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: Педагогика и психология, 2019. – Т. 8. – № 3(28). – С. 244–246.
112. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова // Москва : Высшая школа; Амскорт интернэшнл, 1991. – 311 с. ISBN [не указан]. – Текст : непосредственный.
113. Сафонова, В. В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку : современные методические проблемы и пути их решения / В. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 5–10.

114. Сафонова, В. В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения / В. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 2–9.
115. Сафонова, В. В. Методические принципы отбора аутентичных видеофильмов для учебных целей / В. В. Сафонова, Н. В. Базина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2014. – №7. – С. 2–10.
116. Сергеева, А. И. Эмоционально-концептный подход в обучении грамматике японского языка / А. И. Сергеева. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С. – 2021. – вып. 22. – С. 234–244.
117. Синькевич, К. М. Методика развития умений аудирования в процессе формирования социолингвистической компетенции : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : дисс. ... канд. пед. наук / Константин Михайлович Синькевич. – Москва, 2012. – 184 с. – Текст : непосредственный.
118. Скворцова, Е. Л. Японская культура: синестезийный характер / Е. Л. Скворцова. – Текст : непосредственный // Культурология, 2018. – № 1 (84). – С. 123–140.
119. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е. Н. Соловова. – Москва, 2008. – 282 с. – Текст: непосредственный. – ISBN 978-5-17-049091-2.
120. Сон, И. С. Методическая типология трудностей как основа обучения грамматике японского языка на начальном этапе : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : дисс. ... канд. пед. наук / Инна Сокдюновна Сон. – Москва, 2009. – 231 с. – Текст : непосредственный.
121. Сороковых, Г. В. Возможности дополнительного образования в формировании языковой личности школьника / Г. В. Сороковых, К. И. Загитова – Текст :

- непосредственный // Гуманитарные чтения «Свободная стихия» : материалы III Международной научно-практической конференции, Севастополь, 13–15 сентября 2018 года / ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» ; под ред. Е.А. Барминой, О.А. Москаленко. – Севастополь: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет», 2018. – С. 262–265.
122. Сороковых, Г. В. Аудирование как вид речевой деятельности / Г. В. Сороковых – Текст : непосредственный // Теория и практика обучения аудированию на различных этапах иноязычного образования. – Москва : Учебный центр «Перспектива», 2016. – С. 6–27.
123. Стрижак, У. П. Система обучения иероглифической письменности: японский язык : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : дисс. ... канд. пед. наук / Ульяна Петровна Стрижак. – Москва, 2005. – 155 с. – Текст : непосредственный.
124. Стрижак, У. П. Основы теории и практики японской иероглифики. Практикум / У. П. Стрижак. – Москва: Моногатори, 2012. – 144 с. – ISBN 978-5-91840-016-6. – Текст : непосредственный.
125. Стрижак, У. П. Когнитивная семантизация в восточной лингводидактике / У. П. Стрижак – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 9. – С. 73-86.
126. Сыромятников, Н. А. Музыкальное ударение в японском языке / Н. А. Сыромятников // Современный японско-русский словарь под ред. Б. П. Лаврентьева, Москва. – 1984 с. – Текст: непосредственный.
127. Сысоев, П. В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 9–18.

128. Сысоев, П. В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух: Часть 2 / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 17–21.
129. Тарасова, Е. В. Аудирование с точки зрения подбора текста / Е. В. Тарасова // Полиязычная образовательная среда: модели и технологии: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 25 января 2018 г.) / Е. В. Тарасова. – Текст : непосредственный. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – С. 54-57.
130. Тарева, Е. Г. Динамика ценностных смыслов лингводидактики / Е. Г. Тарева. – Текст: непосредственный // Лингвистика и аксиология. Этносемиотрия ценностных смыслов. – Москва : Тезаурус, 2011. – С. 231-245.
131. Тарева, Е. Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е. Г. Тарева. – Текст: непосредственный // Проблемы теории, практики и дидактики перевода : Сборник научных трудов.. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2011. – С. 237–244.
132. Тарева, Е. Г. Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению / Е. Г. Тарева. – Текст непосредственный // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания : Материалы Второй научно-практической конференции, Москва, 24–25 апреля 2015 года / Редакционная коллегия: Е. Б. Ястребова, Е. А. Лукьянченко, Ответственный редактор Д. А. Крячков. – Москва: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2015. – С. 239–244.
133. Тарева, Е. Г. Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности : Коллективная монография. – Москва : НЕОЛИТ, 2017. – С. 17-44.
134. Тарева, Е. Г. Критерии отбора языкового и речевого материала при составлении олимпиадных заданий по японскому языку / Е. Г. Тарева, В. А. Федянина,

- М. Н. Мизгулина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 10. – С.85–91.
135. Тыхеева, Н. С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах: на материале французского языка, начальный этап : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : автореферат дис. ... канд. пед. наук / Надежда Сергеевна Тыхеева. – С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2005. – 23 с. – Текст : непосредственный.
136. Укбаева, К. Б. Виды наглядности при обучении иностранным языкам / К.Б. Укбаева. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2015. – Т. 2. – № 6. – С. 173–176.
137. Усольцев, А. П. Наглядность и ее функции в обучении / А. П. Усольцев, Т. Н. Шамало. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 102-109.
138. Уэхара, З. М. Формирование навыков произношения финального носового на начальном этапе обучения японскому языку/ З. М. Уэхара. – Текст : непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : [сборник] / Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ. – Москва : Ключ-С, 2011. – выпуск 5. – С.131–137.
139. Федянина В. А. Преподавание японского языка в России: этапы развития и современное состояние / В. А. Федянина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения, языкового образования, Материалы II Научной сессии. – Москва: МГПУ, 2009. – С.178-183.
140. Федянина, В. А. История японского языка : фонетика и грамматика : учебное пособие / В. А. Федянина; под редакцией У. П. Стрижак. – Москва : Ключ-С, 2019. – 82 с. - ISBN 978-5-534-10585-8. – Текст : непосредственный.
141. Хасанова, Р. Ф. Принципы отбора и организации дискурса как компонента деятельностной среды иноязычного образования: на материале французского языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания

- (иностраннй язык)» : автореферат дис. ... канд. пед. наук / Рита Фандави-  
совна Хасанова. – Москва, 2008. – 22 с. – Текст : непосредственный.
142. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – Изд. 2-е, пере-  
раб. – Москва : Высш. шк., 2007. – 638 с. – ISBN 978-5-06-005706-5. – Текст:  
непосредственный.
143. Цахер, О. Х. Фонетика немецкого языка / О. Х. Цахер. – Ленинград: Просве-  
щение, 1969. – 207 с. ISBN [не указан] – Текст: непосредственный.
144. Цветкова, З. М. В помощь учителю иностранного языка в средней школе. Ч.  
1. / З. М. Цветкова. – Москва : Учпедгиз, 1940 (Калуга). – 72 с. ISBN [не ука-  
зан]. – Текст : непосредственный.
145. Черепко, В. В. Сопоставительно-типологическое описание сегментной фоне-  
тики русского и японского языков в целях выявления звуковой интерферен-  
ции в русской речи японцев: Специальность: 10.02.20 «Сравнительно-исто-  
рическое, типологическое и сопоставительное языкознание» : дисс ... канд.  
филологических наук / Виктория Владимировна Черепко. – Москва, 2018. –  
332 с. – Текст : непосредственный.
146. Черепко, В. В. Фонетическая природа ударения в русском и японском языках  
/ В. В. Черепко, О. Г. Глазова. – Текст : непосредственный // И. А. Бодуэн  
де Куртэнэ и мировая лингвистика. Труды и материалы Международной кон-  
ференции. В 2-х томах. Под общей редакцией К. Р. Галиуллина, Е. А. Горобец,  
Э. А. Исламовой. – Казань, 2019. – С. 255-259.
147. Чиронов, С. В. Прагматика выражений удивленного переспроса в японском  
языке / С. В. Чиронов. – Текст : непосредственный // Филологические науки.  
Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2015. – № 11 (53): в 3-х ч. Ч. II.  
– С. 198–203.
148. Чиронов, С. В. Японские коммуникативы со значением приема информации:  
иллокутивный потенциал / С. В. Чиронов. – Текст : непосредственный // Фи-  
лологические науки в МГИМО. – 2016. – №7. – С. 50-68.

149. Чудинова Е. В. Использование иллюстративной наглядности на уроках немецкого языка / Е. В. Чудинова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 8. – С. 35–41.
150. Шарапова, Р. А. Отбор и организация речевого и языкового материала для взаимосвязанного обучения аудированию и говорению / Р. А. Шарапова, Т. В. Скубневская. – Текст : непосредственный // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве. – 2018. – №3. – С. 60–69.
151. Шиманская, А. С. Современные подходы в преподавании японского языка как иностранного / А. С. Шиманская – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 3 (802). – С. 128–138.
152. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 3-е издание. – Москва : Фломантис, 2007. – 480 с. – ISBN 978-5-98111-099-6. – Текст : непосредственный.
153. Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. – Москва : Научно исследовательский центр "Икар", 2011. – 454 с. – ISBN 978-5-7974-0259-6. – Текст : непосредственный.
154. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высшего образования / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – Москва : Издательский центр "Академия", 2015. – 288 с. – (Бакалавриат). – ISBN 978-5-4468-1476-3. – Текст : непосредственный.
155. Щукина, И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ирина Владимировна Щукина. – Москва, 2009. – 19 с. – Текст: непосредственный.



156. Энамито, Ю. Устойчивые выражения японского языка, труднопони­маемые иностранцами, изучающими японский язык / Ю. Энамито. – Текст: непосредственный // Теория и практика современных гуманитарных и естественных наук, сборник научных статей ежегодной межрегиональной научно-практической конференции. – 2015. – С. 104–108.
157. Anderson, A. Listening / A. Anderson, T. Lynch . – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 160 p. – Текст: непосредственный.
158. Best, C. T. Cross-language Perception of Non-native Tonal Contrasts: Effects of Native Phonological and Phonetic Influences / C. T. Best. – Текст: непосредственный. – Language and Speech. – vol. 53, 2. – P. 273-293.
159. Mennen, I. Measuring language-specific phonetic settings / I. Mennen, J. M. Scob­bie, E. de Leeuw, S. Schaeffler, F. Schaeffler. – Текст: непосредственный // Second Language Research, 2010. – vol. 26, 1. – P. 13-41.
160. Idemaru, K. Acoustic Sources of Accent in Second Language Japanese Speech / K. Idemaru, P. Wei, L. Gubbins. – Текст: непосредственный // Language and Speech. – 2018. – vol. 62, 2. – P. 333-357.
161. Kissling, E. M. Phonetics instruction improves learners' perception of L2 sounds / E. M. Kissling. – Текст: непосредственный // Language Teaching Research. – 2014. – vol. 19, 3. – P. 254-275.
162. Tsukada, K. Non-native Japanese learners' perception of consonant length in Japanese and Italian / K. Tsukada, F. Cox, J. Hajek, Y. Hirata – Текст : непосредственный // Second Language Research. – 2018. – vol. 34, 2. – P. 179-200.
163. Kubozono, H. Mora and syllable. The handbook of Japanese Linguistics / H. Kubozono – Текст: непосредственный // Oxford, Blackwell, 1999. – P. 31-61.
164. Liberman, A. M. The motor theory of speech perception revised / A. M. Liberman, I. G. Mattingly // Cognition. – 1985. – 21. – P. 1-36. – Текст: непосредственный.
165. Mendelsohn, D. J. Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner / D. J. Mendelsohn. – Carlsbad, CA, Domime Press, 1994. – 141 p. – Текст: непосредственный.

166. Rost, M. Listening in Language Learning / M. Rost. – Longman, 1993. – 385 p. – Текст: непосредственный.

### На японском языке

167. 国際交流基金、日本語教授法シリーズ、第2巻、音声を教える。 – 東京 2009年。 – 182頁 (Кokusай ко:рю: кикин, нихонго ке:дзюхо: сиридзу, Онсэй о осизэру, Серия Японского фонда по методике преподавания японского языка, Выпуск «Фонетика», Токио, 2009. – 182 с.) – Текст: непосредственный.
168. 国際交流基金、日本語教授法シリーズ、第5巻、聞くことを教える東京 2009年。 – 129頁 (Кokusай ко:рю: кикин, нихонго ке:дзюхо: сиридзу, Кику кото о осизэру, Серия Японского фонда по методике преподавания японского языка, Выпуск «Аудирование», Токио, 2009. – 129 с.) – Текст: непосредственный.
169. J F 日本語教育スタンダード, 埼玉 2017年。 – 59頁 (JF Нихонго ке:ику сутанда:до, Образовательные стандарты Японского фонда по преподаванию японского языка, Сайтама, 2017. – 59 с.) – Текст: непосредственный.
170. 短期マスター日本語能力試験ドリルN5。 – 東京、凡人社、2010年。 – 69頁 (Ю. Такахаси, N5 Танки масута:, Токио, Бондзинся, 2010. – 69 с.) – Текст: непосредственный.
171. 岡本 能里子 日本語能力試験スーパー模試 N4.N5 完全模擬テスト、東京、アルク、2012年。 – 171頁 (Н. Окамото. Су:па мо:си N4・N5, Токио, Аруку, 2012. – 171 с.) – Текст: непосредственный.
172. まるごとにはほんのことばと文化入門A1 りかい、東京、三修社、2014年。 – 200頁 (Маругото A2 Рикай, учебник японского языка, Токио, 2014. – 200 с.) – Текст: непосредственный.
173. 杉等 美代子 日本語アクセントの研究、東京 三省堂、1990年。 – 439頁 (Сугитоо, Миеко, Нихонго акусэнто-но кэнкю: (Исследования акцента в

- японском языке). – Токио, Сансэйдо. – 1990. – 439 с.) – Текст: непосредственный.
174. 渡辺 裕美 ロシア語母語話者の発音の特徴と指導における問題点 国際交流基金、日本語教育、7号、2011年. – 頁71-84. (Ватанабэ, Хироми, Росиа го бого вася но хацуон но токуте:тосидо:ни окэру мондайтэн, Нихонго ке:ику. – № 7, ЯФ, 2011. – с. 71-84.) – URL: [https://www.jpjf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/report/07/pdf/121206\\_05.pdf](https://www.jpjf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/report/07/pdf/121206_05.pdf) (дата обращения 03.08.2020). – Текст: электронный.
175. 金田一 春彦 日本語の音声の研究、東京 1972年. – 頁168-198 (Киндайти, Х, Нихонго но онсэй но кэнкю:, Исследования по японской фонетике, 1972, Токио. – С. 168-198.) – Текст: непосредственный.
176. 奥津 敬一郎 「ボクハウナギダ」の文法、東京 1978年 (Окуцу Кэйитиро. «Боку ва унаги да» но бумпо. – Токио, 1978. – 276 с.) – Текст: непосредственный.
177. 鈴木 豊 ライマンの法則の例外について、文京学院大学総合研究所. 2005年. – 頁249-265 (Итикава Ютака, Райман но хо:соку но рэйгай ни цуйтэ, Journal of Bunkyo Gakuin University, Department of Foreign Languages and Bunkyo Gakuin College, 2005. – С.249-265.) – URL: <https://www.u-bunkyo.ac.jp/center/multidiscipline/aa13ca94cfd2d8f2b5c62b624fb46c9dbd40a4cc.pdf> (дата обращения 03.08.2020). – Текст: электронный.
178. 遠藤 由美子 日本語教育能力検定試験 聴解音声特訓プログラム 三修社 東京 2008年. – 144 頁 (Ю. Эндо: Те:кай онсэй токугун програму Сансюся, Токио, 2008. – 144 с.) – Текст: непосредственный.
179. 大森 雅美 日本語教師の七つ道具シリーズ、聴解授業の作り方、アルク. – 東京 2012年. –127頁 (М. Оомори, Нихон го ке:си но нанацу до:гу сиридзу, Те:кай дзюге: но цукурικата, Аруку. –Токио,2012. –127 с.) – Текст: непосредственный.

180. 幸枝宮城 聴解教材を作る、スリーエーネットワーク。－東京、2014年。－252頁 (С. Мияги, Те:кай ке:дзай о цукуру, Суриэ нэттоваку。－Токио, 2014。－252 с.) – Текст: непосредственный.
181. 市川 保子 初級日本語文法と教え方のポイント、スリーエーネットワーク。－東京、2014年。－462頁 (Я. Итикава, Секю: нихонго бумпо: то осиеката но пойнто, Суриэ нэттоваку。－Токио, 2014。－462 с.) – Текст: непосредственный.
182. 関 正昭テストを作る、スリーエーネットワーク。－東京、2013年。－255頁 (М. Сэки, Тэсуто о цукуру, Суриэ нэттоваку。－Токио, 2013。－255 с.) – Текст: непосредственный.
183. 三國 純子 聴解における語彙知識の量的側面が内容理解に及ぼす影響、読解と比較から/三國 純子、小森和子// 日本語教育 125号。－2005年。－頁76-85。 (Микуни Дзюнко, Те:кай ни окэру гои тисики но ре:тэки сокумэнга найе:рикай ни оебосу эйке: доккай то хикаку кара / Микуни Дзюнко, Омори Масако // Журнал Нихонго кеику。－№125。－2005。－с. 76-85.) – Текст: непосредственный.
184. 宮城幸枝、中村フサ子 聴解指導を通して促進される漢字語彙の習得、東海大学留学生教育センター紀要、第27号、2007年。－頁31-42。 (С.Мияги, Те:кай сидо: о тооситэ сокусин сарэру катдзи гои но сю:току, То:ке: дайгаку Рюгакусэй Ке:ику сэнта: кие:. – № 27, 2007。－С. 31-42.)。 – URL: <https://iss.ndl.go.jp/books/R000000004-I8797768-00> (дата обращения 03.08.2020)。 – Текст: электронный.
185. 横山紀子「過程」重視の聴解指導の効果、対面場面における聴解過程の分析から、第二言語としての日本語の習得建。－8号、2005年。－頁44－62 ( К. Екояма, «Катэй» дзюси но те:кай сидо:но ко:ка, Таймэн бамэн ни окэру те:кай катэй но бунсэки кара, Дайни гэнго то ситэ но нихонго, №8, 2005, С. 44-62.) – Текст: непосредственный.

186. 齊藤仁志 新シャドーイング日本語をはなそう！初・中級編. – 2020年. – 168頁. (Сайто Хитоси, Есимото Аяко, Сядоуингу Нихонго о ханасо:, Се-Тю:кю:хэн, 2020. – 168 с.) – Текст: непосредственный.
187. 門田修平、シャドーイングと音読の科学. –コスモピア. –2007年. – 280 頁 (Кадота Сюхэй, Сядоуингу то ондоку кагаку, Космопия, 2007. – 280 с.) – Текст: непосредственный.
188. 福池秋水 「日本語教授法」授業における遠隔化への対応について：同期型・非同期型を組み合わせたコース・デザイン 30号、2020年. – 頁29-46 (Фукуикэ, Акими, Нихонго кё:дзюхо: дзюгё: ни окэру энкакука э но тайо ни цуитэ: до:кигата хидо:кигата о кумиавасэта ко:су дэдзайн, Кансай гайкокуго дайгаку рюгакусэй бэкка нихонго кё:икуронсю: . – № 30, 2020. – С. 29-46) URL: [https://kansaidai.repo.nii.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=7991&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=21](https://kansaidai.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=7991&item_no=1&page_id=13&block_id=21) (дата обращения 03.08.2020). – Текст: электронный.
189. 王, 校偉 シャドーイング単独・複合練習が中級日本語学習者の発話スキルに及ぼす効果：作動記憶容量との関連性において、広島大学、2020年 (О, Кои, Сядоуингу тандоку фукуго рэнсю: га тю:кю: нихонго но хацува сукиру ни оёбосу ко:ка : садо:киоку ё:рё: то но канрэнсэй ни оитэ / Кои О , Хиросима дайгаку, 2020. – 10 с. – URL: [Microsoft Word - 論文の要旨 \(完成版\) 一王校偉.docx \(hiroshima-u.ac.jp\)](#) (дата обращения 03.11.2021). – Текст: электронный.

### **Словари, справочные издания, нормативные документы**

190. Новая философская энциклопедия / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд; Науч.-ред. совет.: В. С. Степин [и др.]. – Москва : Мысль, 2010. – Текст: непосредственный.

191. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, <http://www.fgos.ru> (дата обращения 03.10.2021). –Текст: электронный.
192. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования <http://www.fgos.ru> (дата обращения 03.10.2021). –Текст: электронный.
193. Японско-русский учебный словарь иероглифов / Н. И. Фельдман-Конрад. - 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Рус. яз., 1977. - 680 с. – Текст: непосредственный.
194. Словарь акцентуации японского языка, Сансэйдо, 2010. – 1072 с. (на японском языке) 日本語アクセント辞典、三省堂、2010年. – 1072頁. – Текст: непосредственный.
195. Современный японско-русский словарь / Б. П. Лаврентьев, Л. А. Немзер, Н. А. Сыромятников [и др.]; Под ред. Б. П. Лаврентьева. – Москва : Русский язык, 1984. – 693с. – Текст : непосредственный.
196. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург, 2001 / пер. под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – Москва : МГЛУ, 2005. – 248 с. – Текст : непосредственный.
197. Русско-японский словарь / Сост. С. Ф. Зарубин и А. М. Рожецкий. – Москва : Сов. энциклопедия, 1989. – 818 с. – Текст: непосредственный.
198. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 25.08.2021). – Текст : электронный.
199. Постановление правительства РФ от 26.12.2017 №1642 (ред. 07.07.2021) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/)(дата обращения: 25.08.2021). – Текст: электронный.

200. Приказ Минпросвещения России от 09.11.2018 N 196 (ред. от 30.09.2020) "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам" (Зарегистрировано в Минюсте России 29.11.2018 N 52831) [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_312366/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_312366/)(дата обращения: 25.08.2021) ). – Текст: электронный.
201. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_168200/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/) (дата обращения: 25.08.2021). – Текст: электронный.
202. «Исследования учебных заведений с изучением японского языка», Японский фонд, <https://www.jpjf.go.jp/j/> (дата обращения: 25.08.2021). – Текст: электронный.

## Приложения

**Приложение 1.** Список учреждений дополнительного образования в сфере обучения японскому языку

**Приложение 2** Анкета для школьников, изучающих ЯЯ. (Анкетирование проводилось во время проведения Фестиваля японской культуры в мае 2019 года) и результаты анкетирования

**Приложение 3.** Дерево стандартов Японского фонда

**Приложение 4.** Артикуляционные схемы звуков японского языка, являющихся самыми трудными для восприятия на слух

**Приложение 5.** Распространенные фонетические ошибки русскоязычных обучающихся

**Приложение 6.** Тексты песен для развития фонематического слуха

1. 不思議なポケット ФУСИГИ НА ПОКЭТТО (Волшебный карман)
2. 結んでひらいて МУСУНДЭ ХИРАИТЭ (Песня с движениями рук)
3. うれしいひな祭り УРЭСИИ ХИНАМАЦУРИ (Радостный праздник Хинамацури)
4. お正月 О-СЕ:ГАЦУ (Новый год)
5. .かもめの水兵さん КАМОМЭ НО СУЙХЭЙ-САН (Чайка-морячок)
6. さくら さくら САКУРА, САКУРА
7. 幸せなら手をたたこう СИАВАСЭ НАРА ТЭ О ТАТАКО: (Если весело живет, делай так)
8. シャボン玉 СЯБОНДАМА (Мыльный пузырь)
9. 小さい秋見つけた ТИИСАЙ АКИ МИЦУКЭТА (Маленькая осень)
10. ドレミの歌 ДОРЭМИ НО УТА (Песня До ре ми)
11. 雨が降ります АМЭ ГА ФУРИМАСУ (Дождь идет)
12. 歩こう АРУКО: (Прогулка, из мультфильма ТОНАРИ НО ТОТОРО)
13. 日本語のおけいこ Нихонго но о-кэйко (Упражнение по японскому языку)
14. るるるの歌 РУРУРУ (Песня Руруру)
15. 通りゃんせ ТО:РЯНСЭ (Песня для перехода улицы)

**Приложение 7.** Страноведческий материал, отобранный из японских полнометражных анимационных фильмов

**Приложение 8.** Аудиокниги нулевого уровня.

1. Текст №1. АМЭ «Дождь»
2. Текст №2. АРЭ ВА НАНИ? «Что это там?»
3. Текст №3. СУМИМАСЭН «Простите»
4. Текст №4. АРИМАСУ КА? «Есть?»
5. Текст №5. СИБА-ИНУ ДИНА-САН АКИ НО КЕ:ТО Э ИКУ. «Сиба Дина едет осенью в Киото»
6. Текст №6. ТАМАГО «Яйцо»
7. Текст №7. СИРОЙ? КУРОЙ? «Белое? Черное?»
8. Текст №8. ТАЙХЭН! «Ужас!»
9. Текст №9. ТЕТТО «Немножко...»
10. Текст №10. АЙ-ТЯН «Девочка Ай»

**Приложение 9.** Задания, созданные на основе полнометражных мультфильмов

**Приложение 10.** Контрольные задания

**Приложение 11.** Рабочие программы школ с изучением японского языка



**Приложение 1. Список учреждений дополнительного образования в сфере обучения японскому языку (данные ЯФ)**

<https://jpsurvey.net/jfsearch/do/survey/RU41900073>

	<b>Название учреждения ДО</b>
1	Школа иностранных языков ВКС International House ВКС International House
2	Автономная некоммерческая организация «Японский центр по развитию торгово-экономических связей»
3	Курсы японского языка при Отделе японской культуры Japan Foundation
4	Московская международная высшая школа бизнеса МИРБИС
5	Японский центр в Санкт-Петербурге - филиал АНО «Японский центр по развитию торгово-экономических связей»
6	Японский центр в Нижнем Новгороде - филиал АНО «Японский центр по развитию торгово-экономических связей»
7	федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет» Японский информационный центр
8	Информационный Культурный Центр "Япония" Екатеринбург
9	Муниципальный культурный центр "Сибирь-Хоккайдо"
10	Томский Политехнический Университет, Языковая школа Космополит
11	Джей энд Эс, "J&S" Омск
12	АНО ДПО Континенталь
13	Научно-образовательный центр "Японский центр Сибирского федерального университета" Красноярск
14	Японский центр во Владивостоке - филиал АНО «Японский центр по развитию торгово-экономических связей»
15	Школа "Восток-экспресс" "Vostok-Express"School Находка
16	Японский центр на Сахалине - филиал АНО «Японский центр по развитию торгово-экономических связей»
17	Японский центр в Хабаровске - филиал АНО «Японский центр по развитию торгово-экономических связей»
18	Японский лингвистический центр Yaponsky lingvistichesky centre Москва
19	Японский Центр SEIKO
20	Russia Gimnaziya №2 Пермь
21	Японский культурный центр "Хато" japanese cultural centre "Hato"
22	Лингвистическая школа "Британика" Lingvisticheskaya Shkola "Britanika"
23	Школа Ямато Shkola Yamato
24	Казанский федеральный университет Kazan Federal University
25	Школа японского языка "Рюсэй"
26	Академия Востоковедения Спб
27	Студия японского и английского языков SPEAK!
28	Школа языков Вавилонская рыбка Петропавловск-Камчатский
29	Центр "Восток" Барнаул
30	центр иностранных языков и психологии "Брайт Лайф" Новосибирск
31	Интерцентр Intercenter
32	Школа иностранных языков EastSide Eastside language center
33	Образовательный центр "Полиглот" города Иркутск
34	Детский центр изучения японского языка и культуры "Химавари" при Обществе дружбы Калмыкия – Япония Элиста
35	Японский центр "Кайдзен" Краснодар
36	Центр японского языка и культуры "Юмэ"

37	Частное образовательное учреждение "Центр изучения восточных языков и культур" Спб
38	Центр японского языка и культуры "Япония от ㊦ до Я" Спб
39	НОУ ДО ЛЦ "Джон Парсонс" Тольятти
40	АНО "Институт Восточной Культуры" Самара
41	Челябинское региональное отделение Общества "Россия-Япония" Школа японского языка Хакусэн
42	Центр дополнительного образования "Литерус"
43	Школа языков "Лингвист"
44	Курсы японского языка Кенроку-гакко
45	ООКА "Цветы сакуры"
46	Английское направление Киров
47	Негосударственное Образовательное Учреждение Дополнительного Образования "Народный Университет Великого Новгорода"
48	Студия Иностранных Языков ABC Club
49	Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова»
50	Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «ЭКСПЕРТ»
51	Языковая школа "Языковая лаборатория 4U"
52	Частное образовательное учреждение дополнительного образования ЛОГОС
53	Школа японского языка «Рокудай»
54	Центр изучения восточных языков "Цукими" Tsentr izucheniya vostochnykh yazykov "Tsukimi"
55	Лингвистический центр "Культурный диалог" Lingvistichesky tsentr "Kulturnyi dialog"
56	Кабинет иностранных языков, Свердловская обл, г. Лесной
57	Общество "Знание" Челябинск
58	Клуб международного общения
59	Образовательный центр "Языки и культуры мира"
60	АНО "Институт Восточной Культуры"
61	Языковой центр "Глобус"
62	АНО ДПО "Языковой центр "Евразия"
63	Клуб любителей восточных языков " Уфа
64	ООО Школа иностранных языков "Язык для Успеха"
65	Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева
66	Японский Центр "Нодзоми"
67	Школа иностранных языков "Сатори"
68	Языковая школа Глобус
69	Центр изучения восточных языков "ФантАзия"
70	Студия экспериментальной японистики "JapanGO!", Спб
71	ООО "Центр восточных культур КИТСУНЕ", Спб
71	Киноко, Спб
73	Euroclub Тольятти
74	ОГБУК "Дворец книги - Ульяновская областная научная библиотека имени В.И. Ленина", сектор библиотеки Центр японской культуры
75	Студия японского языка "Ниппония", Пенза
76	Лингво-студия "Японика", Пенза
77	Учебный центр КБ Бридж Южно-Сахалинск
78	Образовательный центр СТЕР UP Волгоград
79	Школа японского языка г. Сочи
80	НОУ гимназия «Школа бизнеса» Сочи
81	Центральная библиотека города Елизово
82	НКО КАПИЯ Петропавловск-Камчатский
83	Японский языковой клуб Ростов

## Приложение 2

Анкета для школьников, изучающих ЯЯ (Анкетирование проводилось во время проведения Фестиваля японской культуры в мае 2019 года)

1. Сколько тебе лет?
2. В каком ты классе?
3. Сколько лет ты учишь японский язык?
4. Почему ты начал изучать японский язык? (можно выбрать три главные причины)
 

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Пошел за компанию с друзьями</li> <li>• Понравилась учительница</li> <li>• Люблю манга и аниме</li> <li>• Увлекаюсь восточными единоборствами</li> <li>• Мне нравится японская культура в целом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мои родители связаны с Японией</li> <li>• Хочу иметь японских друзей</li> <li>• Хочу когда-нибудь поехать в Японию</li> <li>• Не понимаю, как это произошло</li> <li>• Другая причина (комментарий)</li> </ul> <hr style="border: 0.5px solid black;"/>
---	--
5. Учил ли ты когда-нибудь другой иностранный язык?
 

<ul style="list-style-type: none"> <li>• да</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• нет</li> </ul>
--	---
6. Считаешь ли ты японский язык сложным?
 

<ul style="list-style-type: none"> <li>• очень сложный</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• такой же, как другие языки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• не очень сложный</li> </ul>
---	--	--
7. Что самое сложное в японском языке?
  - азбука хирагана
  - азбука катакана
  - иероглифы
  - вежливая речь
  - сложно запоминать слова
  - сложно слышать, что тебе говорят
  - сложно читать длинные тексты

Результаты анкетирования (всего в анкетировании приняли участие 84 школьника)











	Вопрос	Ответ
1	Средний возраст	13,5 лет
2	Класс	3-11
3	Срок изучения ЯЯ	1-6
4	Причина изучения ЯЯ	1. Люблю манга и аниме (48 чел) 2. Увлекаюсь восточными единоборствами (16 чел) 3. Мне нравится японская культура в целом (14 чел)
5	Опыт изучения других ИЯ	100% респондентов имеют опыт изучения других ИЯ
6	Сложность ЯЯ	94% - ЯЯ очень сложный (79 чел) 6% - такой же, как другие языки (5 чел)
7	Что самое сложное в ЯЯ?	иероглифы сложно читать длинные тексты сложно запоминать слова





## Приложение 4.

Артикуляционные схемы звуков японского языка, являющихся самыми трудными для восприятия на слух


Артикуляционные схемы: 1) Гласные, 2) Назализированный и неназализованный ряд ГА-ГО, 3) Ряд РА-РО

	ア	イ	ウ	エ	オ
発音記号 きごう	[a]	[i]	[u]	[e]	[o]
唇 くちびる					
口の中 の図					

ア イ ウ エ オ [aiueo]  

	普通のガ行の子音 ふつうのがぎんの子音 [g]	ガ行鼻濁音 がぎんびどくおん [ŋ]
口の中 の図		

### (12) ラ行の子音 らぎんの子音

	ラ、ル、レ、ロの子音 らるれろの子音 [r]	リ、リヤ、リュ、リョの子音 りりやりゅりょの子音 [rʲ]
発音記号 きごう	[r]	[rʲ]
音の名前	歯茎はじき音 しげいおん [r]	口蓋化した歯茎はじき音 こうがいけしたしげいおん [rʲ]
口の中 の図		

## Распространенные фонетические ошибки русскоязычных обучающихся

ロシア語母語話者の発音の特徴と指導における問題点

資料1. 「ロシア語母語話者の発音特徴調査票」の項目一覧<sup>(1)</sup>  
回答者の記入した実例<sup>(2)</sup>及び傾向が見られると回答した回答者数<sup>(3)</sup>

項目番号	発音特徴項目 <sup>(4)</sup>	実 例	0以外回答者数
1	/p/ → /b/		0
2	/p/ → [f]		0
3	/b/ → /m/		0
4	/b/ → /p/		0
5	ファ行の子音 → /p/		0
6	ファ行の子音 → [f]	「フォード」等の外来語を発音する際に目立つ	3
7	/m/ → /b/		0
8	/w/ → [v]	わたしは→ヴわたしは、わかりました→ヴわかりました	8
9	/d/ → ラ行はじき音		2
10	/d/ → /n/		0
11	/d/ → /t/		0
12	/d/ → [i]		0
13	/t/ → 歯茎でなく歯で調音する	たいせつな	4
14	/t/ → /d/	じたい(事態) → じだい	1
15	/n/ → /d/		0
16	/k/ → /g/		0
17	/g/ → /k/		0
18	/g/ → 軟口蓋有声摩擦音		1
19	[h] → [x]	はっぴやく、はさみ、 <u>ハ</u> や、な <u>ハ</u> (那覇)	7
20	[h] → 脱落		1
21	[h] → 摩擦が弱すぎる		0
22	し → [si]	わたし→わたすい、さ <u>し</u> み、す <u>し</u>	6
23	し → [zi]		2
24	ず → ズ	ですが→ <u>ず</u> が、 <u>ま</u> すが→ <u>ま</u> ずが	11
25	ラ行はじき音 → /n/		0
26	ラ行はじき音 → /d/		1
27	ラ行はじき音 → ふるえ音の [r]	ろ <u>っ</u> びやく、ろ <u>っ</u> ぽん、は <u>る</u> 、 <u>れ</u> んらく、よ <u>ろ</u> しく、 <u>ロ</u> シア	13
28	ラ行はじき音 → [l]		5
29	拗音 → 直音	チョコレート→チヨコレート、きょうと→きよと	7
30	アクセントをおかない母音をあいまいに発音する	ともだち→たもだち、わたしのなまえ→わたしNなまえ	9
31*	あ → オ		2
32*	お → ア	おはし→あはし、えいごを話します→えい <u>が</u> を話します	10
33*	う → u	こう <u>い</u> (行為)、ほう <u>い</u> (方位)	1
34	う → 円唇化の著しい [u]	く <u>つ</u> 、い <u>っ</u> し <u>ゅ</u> うかん、か <u>ぶ</u> や <u>姫</u> 、た <u>ぶ</u> ん に <u>く</u> 、	8
35*	エ段の子音の後ろに イエ が入る	からて(空手) → からチ <u>イ</u> エ、か <u>ぶ</u> 、ゆ <u>め</u> 、	4
36	オ段で円唇化が強すぎる	こう <u>こ</u> う、 <u>ま</u> し、お <u>お</u> さか、と <u>こ</u> ろ、ダンスを <u>お</u> どる	4
37	鼻音の前で口母音が鼻母音化する	こ <u>ど</u> も	1
38	母音が通常無声化する位置で無声化が起きない	で <u>す</u> 、ま <u>す</u>	6
39	母音の間に声門閉鎖が起こる		1
40	語頭の母音の前に声門閉鎖が起こる		1
41	末尾の母音の脱落		1
42	促音 → すべて歯茎閉鎖音で発音する	き <u>っ</u> さ <u>て</u> ん	3

## 国際交流基金 日本語教育紀要 第7号 (2011年)

43	促音 → すべて声門閉鎖音になる		1
44	促音が誤って挿入されたかのように聞こえる	み <u>っ</u> なさん	5
45	促音の長さが不十分	が <u>っ</u> こう→がこう、じゅ <u>っ</u> ぶん→じゅぶん	11
46	長音 → 撥音		1
47	長音が誤って挿入される	ロシア→ロー <u>シ</u> ア、い <u>っ</u> しょ→い <u>っ</u> しょう	11
48	長音の長さが不十分	どう <u>ぞ</u> →ど <u>ぞ</u> 、ゆ <u>う</u> めい→ゆ <u>め</u> い、び <u>ょう</u> いん→び <u>よ</u> いん	11
49	撥音 → すべてが [n]	し <u>ん</u> ぶ <u>ん</u>	3
50	撥音 → すべてが [ŋ]	し <u>ん</u> ぶ <u>ん</u>	2
51	撥音 → すべてが通鼻母音	しんぶん→しぬぶぬ	2
52	撥音が誤って挿入される (語末で)		0
53	撥音が誤って挿入される (鼻音の前で)	パニック→ぼ <u>ん</u> にく	1
54	撥音と母音が連続するとその母音が鼻音化する	げん <u>い</u> ん (原因)、けん <u>あ</u> ん (懸案)	2
55	撥音と母音が連続するとその母音の前に [n] が起こる	せん <u>え</u> ん→せん <u>ね</u> ん、きん <u>え</u> ん→きん <u>ね</u> ん	8
56	撥音と母音が連続すると撥音が [n] となる	ワイン売り場→わ <u>い</u> ぬりば、きん <u>え</u> ん→き <u>ね</u> ん	7
57	撥音の長さが不十分	こんにち <u>は</u> →こ <u>に</u> ちは	8
58	拍の長さが不均等	パ <u>バ</u> イヤ (4拍) →パ <u>バ</u> イヤ (3拍)、が <u>っ</u> こう→が <u>こ</u> う	8
59	第1音節を著しく長く発音する		1
60	第2尾音節 (最後から2番目の音節) を著しく長くする	ロシア語のイントネーションで読む	2
61	尾音節 (最後の音節) を著しく長くする		2
62	文末の音節を著しく長くする		1
63	疑問文をすべて極端な上昇調で発音する	そうですか? わかりますか? テニスをしますか?	5
64	下降上昇調が上昇調になる		4
65	疑問文を下降調で発音する	いいですか、「か」を上げてほしいのに下がってしまう	3
66	文節末ごとに著しく強く発音する	助詞、て形、たり、など	4
67	文節末ごとに著しく高く発音する	助詞、て形、たり、など	5
68	文末の助詞だけを著しく高く発音する		4
69*	助詞を著しく強く発音する	私は <u>友</u> 達と <u>デ</u> パート <u>へ</u> 行きます	7
70	ピッチの幅が小さすぎる		2
71	ピッチの幅が大きすぎる	アクセントの高低の差が大きい	5
72	音節内部でのピッチの変動が著しい		6
73	音節ごとの強弱の差が著しい	高く発音すべきところが強く発音されてしまう	5
74	第1音節を著しく強くする	<u>こ</u> の、 <u>そ</u> の、 <u>あ</u> の	6
75	第1音節を著しく高くする		1
76*	第2音節を著しく強く発音する	きれ <u>い</u>	5
77*	第3音節を著しく強く発音する		2
78	第2尾音節を著しく強くする		3
79	第2尾音節を著しく高くする		1
80	尾音節を著しく強く発音する	て形の「て」「で」	4
81	尾音節を高くする		3
82	語のアクセントがどれも平板式ようになる		3
83*	文末の述語を早口で言う	～しました、～なければなりません、～させていただけませんか	4

(1) 項目の \* 印は本研究で追加した項目である。

(2) 記入例が多数挙がっていたものは、一部のみ記載した。

(3) 各項目に「1…まれに見られる」「2…半数前後の学習者において見られる」「3…すべて、あるいはほとんどの学習者においてその傾向が見られる」のいずれかを回答した回答者数。

(4) [27.ラ行はじき音→ふるえ音の [r]]は、日本語のラ行はじき音をふるえ音の[r]で発音する特徴があるという意味である。// は音韻論的、[ ] は音声学的な記述を意味する。音声記号とかなの使い方は助川 (1993) を援用している。



## Тексты песен для развития фонематического слуха

Песни для развития фонематического слуха

1) 不思議なポケット ФУСИГИ НА ПОКЭТТО «Волшебный карман» (редукция, удвоение согласных, СИ)

不思議なポケット	ФУСИГИ НА ПОКЭТТО
ポケットの中には ビスケットが一つ ポケットをたたくと ビスケットは二つ も一つたたくと ビスケットは三つ たたいてみるたび ビスケットはふえる そんな不思議な ポケットがほしい そんな不思議な ポケットがほしい	ПОКЭТТО НО НАКА НИ ВА БИСУКЭТТО ГА ХИТОЦУ ПОКЭТТО О ТАТАКУ ТО БИСУКЭТТО ВА ФУТАЦУ  МО ХИТОЦУ ТАТАКУ ТО БИСУКЭТТО ВА МИЦЦУ ТАТАИТЭМИРУ ТАБИ БИСУКЭТТО ВА ФУЭРУ  СОННА ФУСИГИ НА ПОКЭТТО ГА ХОСИИ СОННА ФУСИГИ НА ПОКЭТТО ГА ХОСИИ

2) むすんでひらいて МУСУНДЭ ХИРАИТЭ «Руки скрестим – разведем» (назализация)

むすんでひらいて てをうって むすんで またひらいて てをうって そのてを 上に むすんでひらいて てをうって むすんで	МУСУНДЭ ХИРАИТЭ ТЭ О УТТЭ МУСУНДЭ МАТА ХИРАИТЭ ТЭ О УТТЭ СОНО ТЭ О УЭ НИ МУСУНДЭ ХИРАИТЭ ТЭ О УТТЭ МУСУНДЭ
むすんでひらいて てをうって むすんで またひらいて てをうって そのてを 下に むすんでひらいて てをうって むすんで	МУСУНДЭ ХИРАИТЭ ТЭ О УТТЭ МУСУНДЭ МАТА ХИРАИТЭ ТЭ О УТТЭ СОНО ТЭ О СИТА НИ МУСУНДЭ ХИРАИТЭ ТЭ О УТТЭ МУСУНДЭ
むすんでひらいて てをうって むすんで またひらいて てをうって そのてを ひざに むすんでひらいて てをうって むすんで	МУСУНДЭ ХИРАИТЭ ТЭ О УТТЭ МУСУНДЭ МАТА ХИРАИТЭ ТЭ О УТТЭ СОНО ТЭ О ХИДЗА НИ МУСУНДЭ ХИРАИТЭ ТЭ О УТТЭ МУСУНДЭ

3) うれしいひなまつり УРЭСИИ ХИНАМАЦУРИ «Радостный праздник Хинамацури» (Ряды РА-РО, ХА-ХО, префиксы и суффиксы вежливости)

うれしいひなまつり	УРЭСИИ ХИНАМАЦУРИ
<p>あかりをつけましょ ぼんぼりに おはなをあげましょ 桃のはな ごにんばやし のふえたいこ 今日はたのしいひなまつり</p> <p>おだいりさまと おひなさま ふたりならんで すましがお およめにいらした ねえさまに よくにたかんじょの しろいかお きんのびょうぶにうつるひを かすかにゆする 春のかぜ すこし しろざけ めされたか 赤いお顔の うだいじん</p> <p>きものをきかえて おびしめて きょうは わたしも はれすがた はるのやよいの このよきひ なによりうれしい ひなまつり</p>	<p>АКАРИ О ЦУКЭМАСЕ БОНБОРИ НИ О-ХАНА О АГЭМАСЕ МОМО НО ХАНА ГО НИН БАЯСИ НО ФУЭ ТАЙКО КЕ: ВА ТАНОСИИ ХИНАМАЦУРИ</p> <p>О-ДАЙРИ-САМА ТО О-ХИНА-САМА ФУТАРИ НАРАНДЭ СУМАСИГАО О-ЕМЭ НИ ИРАСИТЭ НЭЭ-САМА НИ ЕКУ НИТА КАНДЗЕ НО СИРОИ КАО КИН НО БЕ:БУ НИ УЦУРУ ХИ О КАСУКА НИ ЮСУРУ ХАРУ НО КАДЗЭ СУКОСИ СИРОДЗАКЭ МЭСАРЭТА КА АКАЙ О-КАО НО УДАЙДЗИН КИМОНО О КИКАЭТЭ ОБИ СИМЭТЭ КЕ: ВА ВАТАСИ МО ХАРЭСУГАТА ХАРУ НО ЯЕИ НО КОНО Е КИ ХИ НАНИ ЕРИ УРЭСИИ ХИНА МАЦУРИ</p>

4) お正月 О-СЁ:ГАЦУ «Новый год» (СИ, долгота гласных)

お正月	О-СЁ:ГАЦУ
<p>もういくつねると おしょうがつ おしょうがつには たこあげて こまをまわして あそびましよう はやくこいこい おしょうがつ</p> <p>もういくつねると おしょうがつ おしょうがつには まりついて おいばね ついて あそびましよう はやくこいこい おしょうがつ</p>	<p>МО: ИКУЦУ НЭРУ ТО О-СЁ:ГАЦУ О-ЁЕ:ГАЦУ НИ ВА ТАКО АГЭТЭ КОМА О МАВАСИТЭ АСОБИМАСЕ: ХАЯКУ КОЙ КОЙ О-СЁ:ГАЦУ</p> <p>МО: ИКУЦУ НЭРУ ТО О-СЁ:ГАЦУ О-СЁ:ГАЦУ НИ ВА МАРИ ЦУИТЭ ОИБАНЭ ЦУИТЭ АСОБИМАСЕ: ХАЯКУ КОЙ КОЙ О-СЁ:ГАЦУ</p>

5. かもめのすいへいさん КАМОМЭ НО СУЙХЭЙ-САН «Чайка-морячок» (Н-отдельная мора, ряд ХА-ХО, СИ, ряд РА-РО)

かもめのすいへいさん	КАМОМЭ НО СУЙХЭЙ-САН
<p>かもめのすいへいさん ならんだ すいへいさん しろい帽子 しろいシャツ しろいふく</p>	<p>КАМОМЭ НО СУЙХЭЙ-САН НАРАНДА СУЙХЭЙ-САН</p>

波にチャップチャップ浮かんでる かもめのすいへいさん かけあしすいへいさん しろい帽子 しろいシャツ しろいふく 波をチャップチャップこえてゆく	СИРОЙ БО:СИ СИРОЙ СЯЦУ СИРОЙ ФУКУ НАМИ НИ ТЯППУ ТЯППУ УКАНДЭРУ КАМОМЭ НО СУЙХЭЙ-САН КАКЭАСИ СУЙХЭЙ-САН СИРОЙ БО:СИ СИРОЙ СЯЦУ СИРОЙ ФУКУ
かもめのすいへいさん ずぶぬれすいへいさん しろい帽子 しろいシャツ しろいふく 波でチャップチャップおせんたく	НАМИ О ТЯППУ ТЯППУ КОЭТЭЮКУ КАМОМЭ НО СУЙХЭЙ-САН ДЗУБУ НУРЭ СУЙХЭЙ-САН СИРОЙ БО:СИ СИРОЙ СЯЦУ СИРОЙ ФУКУ
かもめのすいへいさん なかよしすいへいさん しろい帽子 しろいシャツ しろいふく 波にチャップチャップゆれている	НАМИ ДЭ ТЯППУ ТЯППУ ОСЭНТАКУ КАМОМЭ НО СУЙХЭЙ-САН НАКАЕСИ СУЙХЭЙ-САН СИРОЙ БО:СИ СИРОЙ СЯЦУ СИРОЙ ФУКУ НАМИ НИ ТЯППУ ТЯППУ ЮРЭТЭИРУ

## 6) さくら さくら САКУРА САКУРА (Ряд РА-РО)

さくら さくら	САКУРА САКУРА
さくら さくら のやまもさとも みわたすかぎり かすみかくもか あさひににおう	САКУРА САКУРА НОЯМА МО САТО МО МИВАТАСУ КА- ГИРИ КАСУМИ КА КУМО КА АСАХИ НИ НИОУ САКУРА САКУРА ХАНАДЗАКАРИ
さくら さくら はなざかり	
さくら さくら やよいの そらは みわたすかぎり かすみかくもか においぞいする	САКУРА САКУРА ЯЕИНО СОРА ВА МИВАТАСУ КАГИРИ КАСУМИ КА КУМО КА НИОИ ДЗОЙ СУРУ ИДЗАЯ ИДЗАЯ МИ НИ ЮКАН
いざや いざや みにゆかん	

## 7) しあわせならてをたたこう СИАВАСЭ НАРА ТЭ О ТАТАКО: «Если весело живется, делай так» (СИ, ВА, ряд РА-РО, долгота гласных)

しあわせならてをたたこう	СИАВАСЭ НАРА ТЭ О ТАТАКО:
しあわせならてをたたこう しあわせならてをたたこう しあわせならたいどでしめそうよ ほらみんなでてをたたこう	СИАВАСЭ НАРА ТЭ О ТАТАКО: СИАВАСЭ НАРА ТЭ О ТАТАКО: СИАВАСЭ НАРА ТАЙДО ДЭ СИМЭСО: Е ХОРА МИННА ДЭ ТЭ О ТАТАКО:
しあわせならあしならそう	СИАВАСЭ НАРА АСИ НАРАСО: СИАВАСЭ НАРА АСИ НАРАСО: СИАВАСЭ НАРА ТАЙДО ДЭ СИМЭСО: Е

しあわせならあしならそう しあわせならたいどでしめそうよ ほらみんなであしならそう  しあわせならゆびならそう しあわせならゆびならそう しあわせならたいどでしめそうよ ほらみんなでゆびならそう  しあわせならウインクしよう しあわせならウインクしよう しあわせならたいどでしめそうよ ほらみんなでウインクしよう  しあわせならさいしょから しあわせならさいしょから しあわせならたいどでしめそうよ ほらみんなでさいしょから	ХОРА МИННА ДЭ АСИ НАРАСО:  СИАВАСЭ НАРА ЮБИ НАРАСО: СИАВАСЭ НАРА ЮБИ НАРАСО: СИАВАСЭ НАРА ТАЙДО ДЭ СИМЭСО: Е ХОРА МИННА ДЭ ЮБИ НАРАСО:  СИАВАСЭ НАРА УИНКУ СИЕ: СИАВАСЭ НАРА УИНКУ СИЕ:  СИАВАСЭ НАРА ТАЙДО ДЭ СИМЭСО: Е ХОРА МИННА ДЭ УИНКУ СИЕ:  СИАВАСЭ НАРА САЙСЕ КАРА СИАВАСЭ НАРА САЙСЕ КАРА СИАВАСЭ НАРА ТАЙДО ДЭ СИМЭСО: Е ХОРА МИННА ДЭ САЙСЕ КАРА
---	---

## 8) シャぼんだま СЯБОНДАМА «Мыльный пузырь» (Н, СИ, назализация)

シャぼんだまとんだ やねまでとんだ やねまでとんで こわれてきえた シャぼんだまきえた とばずにきえた うまれてすぐに とばずにきえた かぜかぜふくな シャぼんだまとぼそ	СЯБОНДАМА ТОНДА ЯНЭ МАДЭ ТОНДА ЯНЭ МАДЭ ТОНДЭ КОВАРЭТЭКИЭТА  СЯБОНДАМА КИЭТА ТОБАДЗУ НИ КИЭТА УМАРЭТЭ СУГУ НИ ТОБАДЗУ НИ КИЭТА КАДЗЭ КАДЗЭ ФУКУНА СЯБОНДАМА ТОБАСО
--	--

## 小さい秋みつけた ТИИСАЙ АКИ МИЦУКЭТА «Маленькая осень» (ТИ, СИ, назализация)

小さい秋みつけた	ТИИСАЙ АКИ МИЦУКЭТА
だれかさんがだれかさんがだれかさんがみつけた 小さい秋小さい秋小さい秋みつけた めかくし鬼さんT'のなるほうへ すましたお耳にかすかにしみた よんでるくちぶえもずの声 小さい秋小さい秋小さい秋みつけた  だれかさんがだれかさんがだれかさんがみつけた 小さい秋小さい秋小さい秋みつけた お部屋はきたむきくもりのガラス	ДАРЭ КА САН ГА ДАРЭ КА САН ГА ДАРЭ КА САН ГА МИЦУКЭТА ТИИСАЙ АКИ ТИИСАЙ АКИ ТИИСАЙ АКИ МИЦУКЭТА МЭКАКУСИ ОНИ САН ТЭ НО НАРУ ХО:Э СУМАСИТА О-МИМИ НИ КАСУКА НИ СИМИТА ЕНДЭРУ КУТИБУЭ МОДЗУ НО КОЭ ТИИСАЙ АКИ ТИИСАЙ АКИ ТИИСАЙ АКИ МИЦУКЭТА  ДАРЭ КА САН ГА ДАРЭ КА САН ГА

<p>うつろなめのいろ溶かしたミルク  わすかなすきから秋の風  小さい秋小さい秋小さい秋みつけた</p> <p>だれかさんがだれかさんがだれかさんがみ  つけた  小さい秋小さい秋小さい秋みつけた  むかしのむかしのかざみの鳥の  ぼやけたとさかにはぜのはひとつはぜのは  赤くて入日色  小さい秋小さい秋小さい秋みつけた</p>	<p>ДАРЭ КА САН ГА МИЦУКЭТА  ТИИСАЙ АКИ ТИИСАЙ АКИ ТИИСАЙ  АКИ МИЦУКЭТА  О-ХЭЯ ВА КИТАМУКИ КУМОРИ НО ГА-  РАСУ  УЦУРО НА МЭ НО ИРО ТОКАСИТА МИ-  РУКУ  ВАДЗУКА НА СУКИКАРА АКИ НО  КАДЗЭ  ТИИСАЙ АКИ ТИИСАЙ АКИ ТИИСАЙ  АКИ МИЦУКЭТА  ДАРЭ КА САН ГА ДАРЭ КА САН ГА  ДАРЭ КА САН ГА МИЦУКЭТА  ТИИСАЙ АКИ ТИИСАЙ АКИ ТИИСАЙ  АКИ МИЦУКЭТА  МУКАСИ НО МУКАСИ НО КАДЗАМИ  НО ТОРИ НО  БОЯКЭТА ТОСАКА НИ ХАДЗЭ НО ВА  ХИТОЦУ  ХАДЗЭНОВА АКАКУТЭ ИРИХИИРО  ТИИСАЙ АКИ ТИИСАЙ АКИ ТИИСАЙ  АКИ МИЦУКЭТА</p>
--	---

10) ドレミの歌 ДОРЭМИ НО УТА «Песня До ре ми» (Н-отдельная мора, ряд РА-РО, СИ, дол-  
гота гласных)

<p>ドレミの歌</p>	<p>ДОРЭМИ НО УТА</p>
<p>さあ おけいこをはじめましょう  やさしいところから  英語の初めは (ABC)  歌の初めはドレミ  ドレミ 始まりのみつつの音です  ドレミ (ドレミ) ドレミファソラシ  さあ みなさん ドレミのうたをうたいま  しょう</p> <p>ドはドーナツのド  レはレモンのレ  ミはみんなのミ  ファはファイトのファ  ソは青い空  ラはラッパのラ  シはしあわせよ  さあ歌いましょう</p> <p>ドレミファソラシド</p>	<p>СА: О-КЭЙКО О ХАДЗИМЭМАСЕ:  ЯСАСИИ ТОКОРО КАРА  ЭЙГО НО ХАДЗИМЭ ВА ЭЙ БИ СИ  УТА НО ХАДЗИМЭ ВА ДО РЭ МИ  ДО РЭ МИ ХАДЗИМАРИ НО МИЦЦУ НО  ОТО ДЭСУ  ДО РЭ МИ. ДО РЭ МИ ФА СО РА СИ  СА: МИНА-САН ДО РЭ МИ НО УТА О  УТАИМАСЕ:  ДО ВА ДОНАЦУ НО ДО  РЭ ВА РЭМОН НО РЭ  МИ ВА МИННА НО МИ  ФА ВА ФАЙТО НО ФА  СО ВА АОЙ СОРА  РА ВА РАППА НО РА  СИ ВА СИАВАСЭ Е  СА: УТАИМАСЕ:   ДО РЭ МИ ФА СО РА СИ ДО</p> <p>ДОННА ТОКИ НИ МО РЭЦУ О КУНДЭ  МИННА ТАНОСИКУ ФАЙТО О МОТТЭ  СОРА О АОИДЭ РАРАРАРАРАРА  СИАВАСЭ НО УТА  СА: УТАИМАСЕ:</p>

	ДО РЭ МИ ФА СО РА СИ ДО
--	-------------------------

11) 雨がふります АМЭ ГА ФУРИМАСУ «Дождь идет» (назализация, редукция, префиксы вежливости)

雨がふります	АМЭ ГА ФУРИМАСУ
雨がふります 雨がふる 遊びにゆきたし 傘(かき)はなし 紅緒(べにお)の木履(かっこ)も 緒(お)が切れた	Амэ га фуримасу амэ га фуру Асоби ни юкитаси каса ва наси Бэнио но какко мо О га кирэта
雨がふります 雨がふる いやでもお家(うち)で 遊びましょう 千代紙(ちよがみ)おりましょう たたみましよう	Амэ га фуримасу амэ га фуру Иядэмо о ути дэ асобимасе: Тиегами оримасе: татамимасе:
雨がふります 雨がふる けんけん小雉子(こきじ)が 今啼(な)いた 小雉子も寒かろ 寂しかろ	Амэ га фуримасу амэ га фуру Кэнкэн кокидзи га има найта Кокидзи мо самукаро самисикаро
雨がふります 雨がふる お人形寝(ね)かせど まだ止(や)まぬ お線香(せんこう)花火も みな焚(た)いた	Амэ га фуримасу амэ га фуру О-нинге: нэкасэдо мада яману О-сэнко: ханаби мо Мина таита
雨がふります 雨がふる 昼もふるふる 夜もふる 雨がふります 雨がふる	Амэ га фуримасу амэ га фуру Хиру мо фуруфуру еру мо фуру Амэ га фуримасу амэ га фуру

12) 散歩 САМПО Прогулка (из м/ф «Мой сосед Тоторо») (долгота гласных, ряд ХА-ХО, СИ, ТИ)

歩こう 歩こう わたしは元気 歩くの大好き どんどん行こう	АРУКО: АРУКО: ВАТАСИ ВА ГЭНКИ, АРУКУ НО ДАЙ СУКИ ДОНДОН ИКО:
坂道 トンネル 草っ原 一本橋に でこぼこ砂利道 クモの巣くぐって 下り道	САКАМИТИ ТОННЭРУ КУСАППАРА ИППОНБАСИ НИ ДЭКОБОКО СЕРИ- МИТИ КУМО НО СУ КУГУТТЭ КУДАРИ МИТИ
歩こう 歩こう わたしは元気 歩くの大好き どんどん行こう	АРУКО: АРУКО: ВАТАСИ ВА ГЭНКИ, АРУКУ НО ДАЙ СУКИ ДОНДОН ИКО:
ミツバチ ブンブン 花畑 ひなたに とかげ ヘビは昼寝 バツタがとんで 曲がり道	МИЦУБАТИ БУНБУН ХАНАБАТАКЭ ХИНАТА НИ ТОКАГЭ, ХЭБИ ВА ХИ- РУНЭ, БАТТА ГА ТОНДЭ МАГАРИ МИТИ
歩こう 歩こう わたしは元気 歩くの大好き どんどん行こう	КИЦУНЭМО ТАЛУКИ МО ДЭТЭОЙДЭ, ТАНКЭН СИЕ: ХАЯСИ НО ОКУ МАДЭ ТОМОДАТИ ТАКУСАН УРЭСИИ НА

キツネも タヌキも 出ておいで 探検しよう 林の奥まで 友だちたくさん うれしいな 友だちたくさん うれしいな	ТОМОДАТИ ТАКУСАН УРЭСИИ НА
--	----------------------------

13) 日本語のおけいこ Нихонго но о-кэйко «Урок японского языка» (азбука, тэ-форма, ряд РА-РО)

日本語のおけいこ	НИХОНГО НО О-КЭЙКО
アイウエオ カキクケコ だれかが どこかでならってる サシスセソ タチツテト だれかが どこかではなしてる ナニヌネノ ハヒフヘホ だれかが どこかでわすれてる マミムメモ ヤイユエヨ だれかが どこかでうたってる ラリルレロ ワイウエヲ だれかが どこかで どこかで だれかが どなってる ン  いろはにほへと ちりぬるを わかよたれそ つねならむ ういのおくやま けふこえて あさきゆめみし えひもせず ン  アカサタナ ハマヤラヲ だれかが どこかでわらってる イキシチニ ヒミイリイ だれかが どこかでないている ウクスツヌ フムユルウ だれかが どこかでおこってる エケセテネ ヘメエレエ だれかが どこかでねむってる オコソトノ ホモヨロヲ だれかが どこかで どこかで だれかが あきれてる ン	А И У Э О КА КИ КУ КЭ КО ДАРЭ КА ГА ДОКО КА ДЭ НАРАТТЭРУ СА СИ СУ СЭ СО ТА ТИ ЦУ ТЭ ТО ДАРЭ КА ГА ДОКО КА ДЭ ХАНАСИТЭРУ НА НИ НУ НЭ НО ХАХИФУХЭХО ДАРЭ КА ГА ДОКО КА ДЭ ВАСУРЭТЭРУ МА МИ МУ МЭ МО Я И Ю Э Е ДАРЭ КА ГА ДОКО КА ДЭ УТАТТЭРУ РА РИ РУ РЭ РО ВА И У Э О ДАРЭ КА ГА ДОКО КА ДЭ ДОКО КА ДЭ ДАРЭ КА ГА ДОНАТТЭРУ Н ИРОХАНИ ХОХЭТО ЧИРИНУРУ О ВАКАЕТАРЭСО ЦУНЭНАРАМУ УИНО ОКОЯМА КЭФУКОЭТЭ АСАКИ ЮМЭМИСИ ЭХИМОСЭСУ Н А КА СА ТА НА ХАМАЯРАВА ДАРЭ КА ГА ДОКО КА ДЭ ВАРАТТЭРУ И КИ СИ ЧИ НИ ХИМИ ИРИИ ДАРЭ КА ГА ДОКО КА ДЭ НАИТЭИРУ УКУСУЦУНУ ФУМУ ЮРУУ ДАРЭ КА ГА ДОКО КА ДЭ ОКОТТЭРУ ЭКЭСЭ ТЭНЭ ХЭМЭЭРЭЭ ДАРЭ КА ГА ДОКО КА ДЭ НЭМУТТЭРУРУ РУ РУ ОКОСОТОНО ХОМО Е РО О ДАРЭ КА ГА ДОКО КА ДЭ ДОКО КА ДЭ ДАРЭ КА ГА АКИРЭТЭРУ Н

14) РУРУРУ するるの歌 «Песня руруру»

するるの歌	ПЕСНЯ РУРУРУ
するるるる・・・	РУ РУ РУ РУ РУ...
よる まる ひかる	ЕРУ МАРУ ХИКАРУ

<p>めざめる おきる みる          である はえる ほえる          はしる のぼる はねる</p> <p>るるるるる・・・</p> <p>おきる たべる まる          である はえる こまる          ひる つとめる まる          またである はえる こまる</p> <p>るるるるる・・・</p> <p>まる かける おきる          またまる まるまる まるまる          あわてる おさえる とめる          さわる なでる なおる</p> <p>はしる          のぼる          はねる</p>	<p>МЭДЗАМЭРУ ОКИРУ МИРУ          ДЭРУ ХАЭРУ ХОЭРУ          ХАСИРУ НОБОРУ ХАНЭРУ</p> <p>РУ РУ РУ РУ РУ</p> <p>ОКИРУ ТАБЭРУ МАРУ          ДЭРУ ХАЭРУ КОМАРУ          ХИРУ ЦУТОМЭРУ МАРУ          МАТА ДЭРУ ХАЭРУ КОМАРУ</p> <p>РУ РУ РУ РУ РУ</p> <p>МАРУ КАКЭРУ ОКИРУ          МАТА МАРУ МАРУ МАРУ МАРУ МАРУ          АВАТЭРУ ОСАЭРУ ТОМЭРУ          САВАРУ НАДЭРУ НАОРУ</p> <p>ХАСИРУ          НОБОРУ          ХАНЭРУ</p>
---	---

15) 通りゃんせ TO:РЯНСЭ «Пожалуйста, проходите» (Песня, музыка из которой звучит на светофорах)

通りゃんせ	TO:РЯНСЭ
<p>通りゃんせ 通りゃんせ          ここはどこか 細道じゃ          天神様の 細道じゃ          ちっと通して 下しゃんせ          御用のないもの 通しやせぬ          この子の七つのお祝いに          お札を納めに 参ります          行きはよいよい 帰りはこわい          こわいながらも          通りゃんせ 通りゃんせ</p>	<p>TO:РЯНСЭ, TO:РЯНСЭ          КОКОВА ДОКО НО ХОСОМИТИ ДЗЯ?          ТЭНДЗИН-САМА НО ХОСОМИТИ ДЗЯ.          ТИТТО ТООСИТЭ КУДАСЯНСЭ          ГОЕ: НО НАЙ МОНО ТО:СЯСЭНУ.          КОНО КО НО НАНАЦУ НО О-ИВАИ НИ          О-ФУДА О ОСАМЭ НИ МАИРИМАСУ.          ИКИ ВА ЕИЕИ, КАЭРИ ВА КОВАИ          КОВАИНАГАРА МО          TO:РЯНСЭ, TO:РЯНСЭ</p>



## Приложение 7.

Страноведческий материал,  
отобранный из японских полнометражных анимационных фильмов

<i>Страноведческий материал</i>	<i>Мой сосед Тоторо</i>	<i>Унесенные призраками</i>	<i>Твое имя</i>
Дом <i>Гэнкан</i> <i>О-фуру</i> Раздвижные перегородки <i>се:дзи</i> <i>Татами</i>	Главные герои въезжают в заброшенный дом в деревне, Отец с дочками убирают дом, вместе принимают ванну	Дом Ю-бабы Тихиро попадает в общежитие, где размещается при слугу Ю-Бабы	Главная героиня по имени Мицуха живет в доме в маленьком городе, главный герой Таки живет в квартире в Токио. Таки с друзьями останавливаются в гостинице с татами и футонами.
Семья	Отец живет с двумя дочками, мама вначале в больнице, потом выздоравливает	Папа и мама превращаются в свиной	Девочки Мицуха и Ецуха живут с отцом, (мама умерла), мама и бабушка - из семьи настоятелей храма Миямидзу
Школа, друзья	Сельская школа, сосед – деревенский мальчик	Дружба Тихиро и Хаку	Друзья главного героя Таки – вместе учатся и подрабатывают в кафе
Еда О-хаси Рис Рамэн Суси Кайтэндзуси	Девочки с папой готовят завтрак и о-бэнто	Родители Мицухи едят в ресторане, Мицуха обедает со служанками Ю-бабы, угощения для гостей Ю-бабы	Таки поехал разыскивать Мицуху, по дороге в ramenной в его рисунке хозяева узнали город Итомори
Религия Буддийский храм Синтоистский храм О-мацури Тории		Шествия около храмов и представления во время о-мацури	Бабушка Мицухи учит девочек прясть, готовятся к храмовому празднику Вечерний вид на город сквозь Тории
Город Транспорт	Сельские дороги, рисовые поля, маленькие тропинки, автобусные остановки, КОТОбУС	Сельские дороги, сельская местность	Много видов Токио (Макото Синкай рисовал с фотографической точностью) Герои едут на поиски города Итомори, пользуются разными видами транспорта
Животные	Много насекомых (показано трогательное отношение японцев к насекомым).	Животные – клиенты Юбабы, сказочные существа	Друзья Мицухи с собакой Сибаину
Цифры, счет	Телефон больницы, где лежит мама девочек		Главные героини – Мицуха и Ецуха (использование счета в именах)

### Аудиокниги нулевого уровня

Упражнения для формирования навыков распознавания интонации, обиходных фраз, социокультурных явлений, недосказанности, распознавания эфемизмов и т.п.

Текст №1. АМЭ «Дождь» для формирования навыков восприятия на слух ономастопозитической лексики

#### 雨

いい天気！

散歩しましょう

ぽつん

あれ？雨？

ぽつぽつぽつ

でも、だいじょうぶ。

葉っぱの傘がありますから。

ぴかっ！

ごろごろっ！

きゃあ～～～！！！！かみなりだ！

こわいよお～・・・

ざあざあ　　ざあざあ

わあ～！！！！

びしょびしょだあ・・・

しい～～ん

あれ？雨が・・・

ひよっこり

わ～い！お日さまだ！

わ～い！みざだまりだ！

ぴちやぴちやっ

ぼちやぼちやっ

ぼちやぼちやっ！！！！

またびしょびしょだあ・・・

Текст №2. АРЭ ВА НАНИ? «Что это там?» для формирования восприятия разных типов интонации

#### あれは何？

あ？ あれは何？ 何？何？何？何？

お兄ちゃん！

どこ？どこ？

お兄ちゃん！

どこ？どこ？

あ！お兄ちゃん！

お兄ちゃん！ 来て！来て！

おもしろい！おもしろいよ！

何？どこ？

あれは何？  
 あれは鳥。  
 とり？とり？  
 鳥のおとうさんとおかあさん。  
 鳥さん、鳥さん！ こんにちは！  
 あ～おもしろくない。  
 おやすみ～  
 兄は寝ます。  
 妹は毎日鳥を見ます。  
 鳥さんとあそびたいなあ。  
 今日も。

**Текст №3. СУМИМАСЭН «Простите» для формирования навыков восприятия  
 обиходных фраз**

**すみません**

みきさんはバスで会社に行きます。  
 あー、すみません。  
 すみません。すみません。  
 おはようございます。  
 おはよう。  
 すみません。これをおねがいします。はい。  
 すみません。すみません。  
 あのう、すみません。  
 わあ、すみません。  
 すみません、お先に・・・

**Текст №4 .ありますか？**

カレーパン  
 カレーがあります  
 ジャムパン  
 ジャムがあります  
 メロンパン  
 メロンはありません。  
 たこやき  
 たこがあります。  
 いかやき  
 いかがあります。  
 たいやき  
 たいはありません。  
 わかめうどん  
 わかめがあります。  
 にくうどん  
 にくがあります。  
 きつね  
 きつねはいません。

ああ、おなかいっぱい！

## Текст №5. 柴犬ディナちゃん、秋の京都へ行く！

早く行きたい！わくわく

柴犬ディナちゃんは、ロシア、サンクトペテルブルクの犬です。

さあ、にほんへいきましょう。

関西空港につきました。

わーっ すっげー！

京都につきました。

すぐ旅館に行きます。

疲れたあー

旅館の部屋に入ります。

とても疲れています。でも、散歩に行きます。

おなかすいたー

ごはん食べたい

旅館の前にラーメン屋がありました。

おいしそう！

きれい！私も着物をきたい

ラーメンを食べました。

そして、ゆっくり歩きました。

まいこさんを見ました。

そのあと金閣寺、竜安寺、清水寺に行きました。

すっげー！こんなのはじめて

清水寺の近くのお店できれいな色のあめを買いました。そして、だんごをたべました。

暗くなりました。加茂川を歩きました。

ロシアに帰りたくない。ずっとここにいたい。

白い柴犬にあいました。

こんばんは！

こんばんは！

ロシアから来たの？おいしいところに行きましょう

そしていざかやへ行きました。

枝豆を二人で食べました。もっとたべたいー！

## Текст №6. たまご

にわとり たまご 鍋 水 コンロ

たまご ゆでます

ゆでたまご

フライパン あぶら コンロ

たまご わります

たまご やきます

めだまやき

たまご まぜます

たまご やきます

たまご やき

おいしいたまご

### Текст №7. しろい？ くろい？

うま。それはしろいうま

これはくろいうま

これはしまうま

しまうまは、くろしろ

パンダ

パンダも、くろしろ

からす

日本語はからす

英語は crow

くろ！？

これは、トラック

このトラックは？

——い

こらはタクシー

このタクシーは\_\_\_\_い。

こらはパトカー

このパトカーは？

————

ペンギン

ペンギンも、○●

白い？黒い？

### Текст №8 たいへん！

いい天気だなあ。自転車で買い物にいきます。さくらがきれいです。自転車を起きます。

きれいだなあ。さくらを見ます。

自転車がありません。

たいへんです！

自転車はどこ？

おまわりさん！たすけて～。

### Текст №9. ちよつと・・・

この人はマリーナさんです。21歳です。マリーナさんは朝ごはんを作ります。塩をちよつと入れます。こしょうもちよつと入れます。今日はオムレツです。ああ、おいしい！

八時半です。大学へ行きます。

大学は、ちよつと遠いです。

自転車で大学へ行きます。

マリーナさんは図書館で本を読みます。

やあ、マリーナさん、今晚、時間ありますか？ぼくと夜ごはん食べませんか？

えーっ！今日の夜はちよつと・・・。

やあ、マリーナちゃん、今晚、ぼくとごはん食べませんか？

えーっ！今日の夜はちよつと・・・。

こんばん、ぼくとごはん食べませんか？

いいですね。どこへ行きましょうか。  
 ぼくはワインにします。  
 マリーナさんもワインを飲みますか？  
 じゃあ、ちよつと。  
 二人は、おいしいワインを飲みました。  
 この人は、ちよつと…。

### Текст №10. あいちゃん

#### なんさい？

わたしはあいです。よんさいです。  
 おとうさんはなんさい？  
 37さい。  
 おかあさんはなんさい？  
 35さい。  
 けいじにいちちゃんはなんさい？  
 8さい。  
 えいじにいちちゃんはなんさい？  
 ぼくも8さい。  
 エルはなんさい？  
 3さい！

#### ピクニック

みんなででかけます。くるまでいきます。けいじは川で遊びます。えいじは木の下で本を読みます。あいはクレヨンで絵をかきます。  
 あっ、はし！  
 ん？サンドイッチとおにぎりは？  
 手で食べます。

#### 3時

絵をかけます。電話をかけます。コートをかけます。めがねをかけます。  
 おかあさん、ケーキ！  
 3時にね。  
 もういい？  
 もうちよつと。  
 もうふをかけます。

#### くちべに

おかあさん、みて！  
 ちよつとまって  
 あっ、じしん？  
 おかあさん！  
 あい、きて！  
 おかあさん…  
 しずかにして！  
 もういい？  
 うん

ピンポン

たくはいびんです。は～い

「ハンコ おねがいします」

「ちょっとまってください」

「サインでもいいですよ。

ここになまえをかいてください」

「あっ、ありました！」

「おくさん、それ……」

「かえして！」

### クリスマスプレゼント

「おとうさん！みて！」

「えいじとけいじはなにをもらったんだ？」

「ぼくはグローブ……」「ぼくはぼうえんきょう……」

「あっ！なまえが……」

「おとうさんとおかあさんはなにをもらったの？」

「おとなにはなにもくれないんだ」

「でも、エルにはプレゼントをくれたんだよ」

「えっ！」

## Приложение 9.

## Задания, созданные на основе полнометражных мультфильмов

Задание «Мэй потерялась». Посмотрите отрывок из мультфильма «Тонари но тоторо» и выполните задание

1



2



3



4



- 1) Расставьте картинки в нужной последовательности \_\_\_\_\_.
- 2) Послушайте, как Мэй называет Сацуки? Напишите ответ \_\_\_\_\_.
- 3) Что сказала Сацуки Тоторо? \_\_\_\_\_.
- 4) Как Мэй и Сацуки называют маму? \_\_\_\_\_.
- 5) Послушайте разговор Сацуки и Тоторо. Вставьте пропущенные слова.

お願い！ トトロの所へ通して\_\_\_\_\_が迷子になっちゃったの。もうじき暗くなるのに あの子 どこかで道に迷ってるの。

トトロ！ \_\_\_\_\_ メイが迷子になっちゃったの 捜したけど見つからないの。お願い メイを捜して。

今頃 きっと どこかで泣いてるわ。

どうしたらいいか分からないの！

- 6) Давайте подумаем, что это за каменные фигуры рядом с Мэй? (подготовка к рассказу о Дзидзо)



## Задание «Черные чернушки» (Мой сосед Тоторо)

1. Посмотрите отрывок мультфильма. Что нашли девочки? О чем они спросили папу? Как вы считаете, «рису» - какое животное?
2. Расставьте картинки в правильном порядке.

1



2



3



4



お父さん ここに何かいるよ。リスかい？

分かんない ゴキブリでもない ネズミでもない→

黒いのが いっぱい いたの。フ～ン。

どう？

こりゃあ 真っ黒クロスケだな。真っ黒クロスケ!? 絵本に出てた？

そうさ こんな いいお天気にお化けなんか出るわけないよ。

明るい所から 急に暗い所に入ると→

目がくらんで 真っ黒クロスケが出るのさ。

そうか！ 真っ黒クロスケ

出ておいで 出ないと目玉をホジくるぞ  
ハハハ！ ハハハ！

## Задание «Унесенные призраками»

Как Тихиро знакомится с Хаку? Как она к нему обращается?

Как Тихиро обращается к Деду Камадзи? Почему у него такое имя?(посмотрите в словаре значения слова КАМА.

Как называется перегородка, которую отодвинул Хаку?

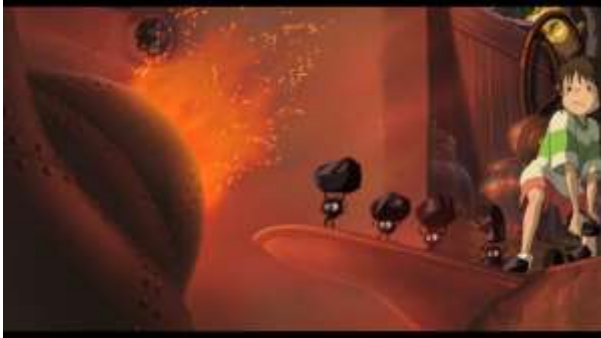
1



2



3



4



19:35

会えばすぐに分かる。ここを支配している魔女だ。

19:37

嫌だとか、帰りたいとか言わせるように仕向けてくるけど、

19:41

働きたいとだけ言うんだ。

19:43

辛くても、耐えて機会を待つんだよ。

19:46

そうすれば、湯婆婆には手は出せない。

19:48

うん...

19:49

ハク様あー、ハク様ー、どちらにおいでですかー？

19:52

19:53

いかなきゃ。忘れないで、私は千尋の味方だからね。

19:56

どうして私の名を知ってるの？

19:58

そなたの小さいときから知っている

20:00

私の名は——ハクだ。

20:05

ハクはここにいるぞ。

20:11

ハク様、湯婆婆さまが...

24:25

…。すみません。

24:41

あ、あのー…あの、釜爺さんですか？

24:51

…あの、ハクという人に言われてきました。ここで働かせてください！

25:00

ええい、こんなに一度に… 213

25:03

チビども、仕事だー！

25:08

わしゃあ、釜爺だ。

25:10

風呂釜にこき使われとるじじいだ。

25:13

チビども、はやくせんか！

25:15

あの、ここで働かせてください！

25:18

ええい、手は足りとる。そこら中ススだらけだからな。いくらでも代わりはおるわい。

25:23

いくらでも代わりはおるわい。

25:40

あっ、ごめんなさい。

25:45

あっ、ちょっと待って。

25:59

じゃまじゃま！

## Задания контрольного этапа

## Задание 1.

Пример упражнения на правильную интерпретацию лексики, префиксов вежливости и распознавание числительных (тема «моя семья», свои и чужие родственники). На иллюстрации показаны члены семьи собеседника, для каждого члена семьи есть пара слов «свой-чужой». Учебник Маругото, 4 урок, трек 045-049.

- ① だれですか。  
Who are the people talking about?
- ② なんさいですか(おいくつですか)。  
How old is he/she?



	①	②	③	④	⑤
① だれ dare	b				
② なんさい nan-sai	4さい yon-sai	さい sai	さい sai	さい sai	さい sai

a あねの こども    b あにの こども    c はは    d あに    e あね  
ane no kodomo    ani no kodomo    haha    ani    ano

このおとこのこはだれですか。

あにのこどもです。

かわいいですね。なんさいですか。

よんさいです。

じゃあ、このおとこのひとはおにいさんですか。

はい、そうです。あにです。

おいくつですか。

さんじゅうさんさいです。

このおんなのひとはだれですか。

ははです。

おわかいですね。おいくつですか。

はははごじゅうななさいです。

このおんなのこはだれですか。

あねのこどもです。

かわいいですね。なんさいですか。

にさいです。

じゃあ、このおんなのひとはおねえさんですか。

はい、あねです。

ふーん。おいくつですか。

にじゅうきゅうさいです。

Задание 2. Примеры упражнений на распознавание границы слова (выделение падежных показателей). Схема «существительное находится в каком-либо месте». Авторское упражнение (иллюстрации взяты с сайта [www.irasutoya.com](http://www.irasutoya.com))



ねこ は \_\_\_\_\_ に います。



本 は \_\_\_\_\_ に あります。



犬 は \_\_\_\_\_ に います。



ねこ は 犬 の \_\_\_\_\_ に います。



女の子 は いえ の \_\_\_\_\_ に います。



木 は いえ の \_\_\_\_\_ に あります。

Задание 3. Пример контрольного задания первого этапа. Различение сигнификативной и дистинктивной функции фонемы. (Учебник МАИ НИТИ НО КИКИТОРИ, 6 урок). Особенности употребления глаголов *いきます* и *きます*. По сравнению с учебником Маругото в МНК чуть выше темп речи диктора.



りさんはけさ7じに いきました。

りさんはけさ7じに おきました。

りさんはけさ7じに きました。

りさんは9じにがっこうへ きました。

りさんは9じにがっこうへ きます。

りさんは9じにがっこうへ いきました。

りさんは2じにぎんこうへ きます。

りさんは2じにぎんこうへ いきます。

りさんは2じにぎんこうへ いきました。

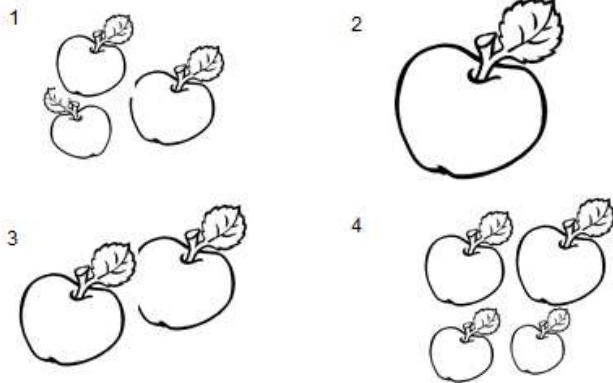
りさんは6じにアパートへ いきます。

りさんは6じにアパートへ かえります。

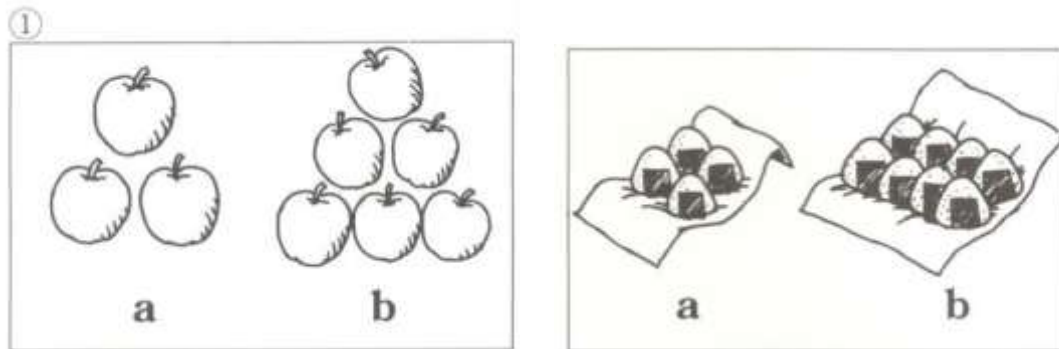
りさんは6じにアパートへ きます。

Задание 4. Распознавание счетных суффиксов

## ひとつ、ふたつ、みっつ、よっつ



Задание. 5 Распознавание счетных суффиксов  
(Май нити но кикитори, урок 3, стр 6)



Задание 6. Послелог. Месторасположение предметов.

Распознавание границы слова (выделение падежных показателей). Схема «существительное находится в каком-либо месте»

Контрольное задание. Заполните пропуски.



かごの中になにもありません。



つくえの上に\_\_\_\_\_。



たなの中\_\_\_\_\_。



つくえ \_\_\_\_\_ あります。



はこ の \_\_\_\_\_。

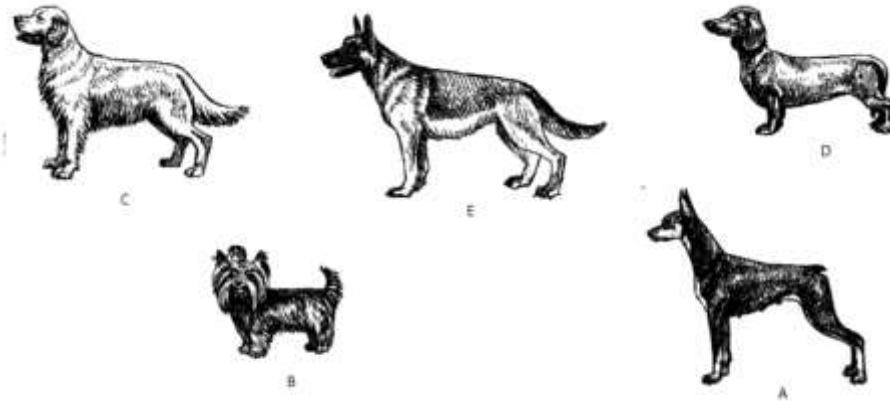


\_\_\_\_\_ います。



いす の 下 に \_\_\_\_\_。

Задание 7. Грамматический блок, развите механизма вероятностного прогнозирования  
Выберите подходящую картинку:



(Иллюстрации: А - доберман, В - йоркширский терьер, С- ретривер, D - такса, E -немецкая овчарка.)

1 С- Ретривер

この犬は 白いです。そして、大きいです。しっぽが あります。

2. E -немецкая овчарка.

この犬は 白くないです。 いちばん 大きい犬です。この犬は しっぽが ながいです。

3. D – такса

この犬は 小さいです。ながい犬 です。みみも、しっぽも ながいです。

4. В - йоркширский терьер

この犬は いちばん 小さいです。しっぽは みじかいです。とても かわいい犬です。

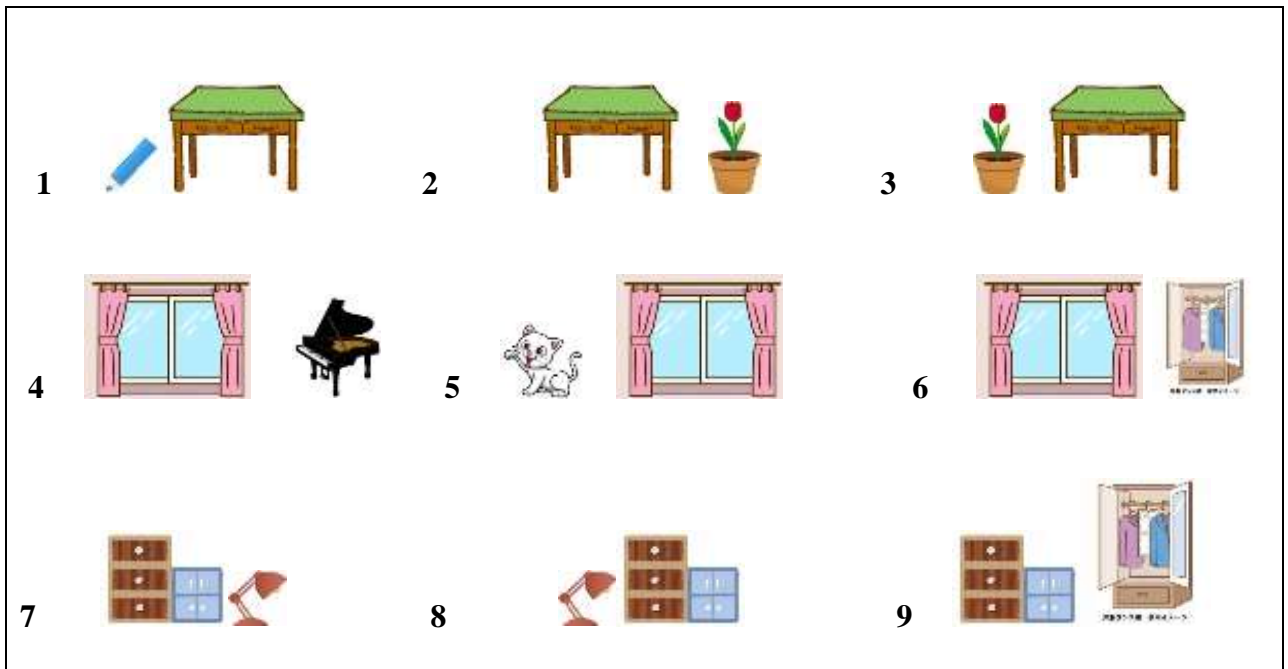
5. А – доберман

この犬は 黒いです。 大きいです。この犬は しっぽが みじかいです。



Задание 8. Послелог. Месторасположение предметов.

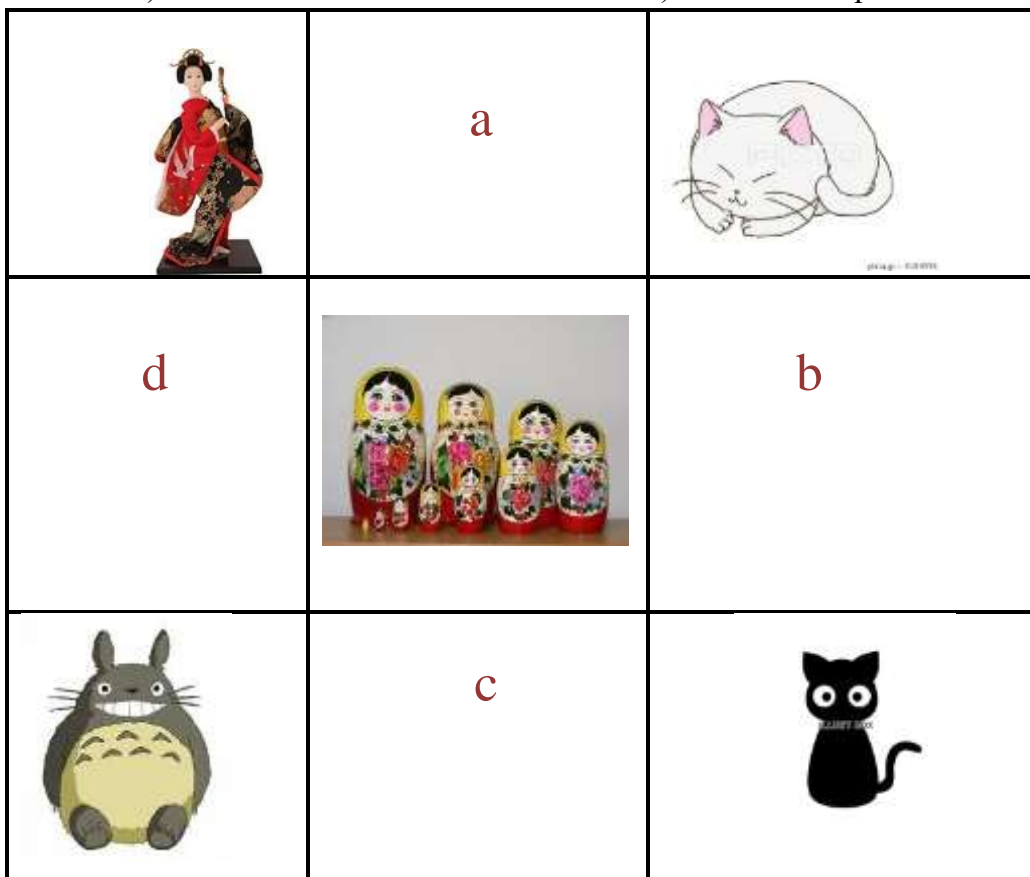
Распознавание границы слова (выделение падежных показателей). Схема «существительное находится в каком-либо месте»



Задание 9. Послелог. Месторасположение предметов.

これは母のたなです。

Задание: 1) Что стоит на полках a b c d? 2) напишите перевод



Пример:

ろしあ の にんぎょう は たな の まんなか に あります。

Русская кукла (матрешка) – в самом центре полки.

とけい は 日本 の にんぎょう の 下 に あります。

---

日本 の しゃしん は ねくろいこ の 上 に あります。

---

本 は とどろ の 右 に あります。

---

はな は 白い ねこ の 左 に あります。

---

## Приложение 11.

## Рабочие программы по японскому языку (основное общее образование)

<p>Образовательная программа направления «Востоковедение» [Электронный ресурс] // Образовательная программа лицея НИУ ВШЭ.  Режим доступа: URL: <a href="https://school.hse.ru/mirror/pubs/share/221140945">https://school.hse.ru/mirror/pubs/share/221140945</a> (20.05.2020); Учебный план направления «Востоковедение» [Электронный ресурс] // Сайт лицея НИУ ВШЭ. – Режим доступа: URL: <a href="https://school.hse.ru/oriental">https://school.hse.ru/oriental</a> (20.05.2020)</p>
<p>Образовательная программа предмета «Японский язык» Негосударственного образовательного частного учреждения «Гимназия Свет», г. Москва <a href="#">japan.pdf (shkolasvet.ru)</a></p>
<p>Рабочая программа МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 51 С углубленным изучением японского языка г. Владивостока» <a href="#">Наши документы -Школа №51 г.Владивосток. Рабочие программы -Рабочие программы 2020-2021 учебного года -Японский язык 5 класс (pupils.ru)</a></p>
<p>Рабочая программа ГБОУ СОШ № 83 Приморского района Санкт-Петербурга от 01. 09. 2018 г. – Режим доступа: URL: <a href="http://sch083.petersburgedu.ru/svedeniia-ob-obrazovatelnoi-organizatsii/obrazovanie/">http://sch083.petersburgedu.ru/svedeniia-ob-obrazovatelnoi-organizatsii/obrazovanie/</a></p>
<p>Рабочая программа ГБОУ СОШ № 583 Приморского района Санкт-Петербурга на 2019/2020 год. – Режим доступа: URL: <a href="https://drive.google.com/file/d/1moR5EUL13jfeChYwidoOO4N2YILb-iI/view">https://drive.google.com/file/d/1moR5EUL13jfeChYwidoOO4N2YILb-iI/view</a></p>
<p>Рабочая программа МАОУ Гимназии № 1 им. А.С. Пушкина г. Южно-Сахалинска от 26.08.2019 – Режим доступа: URL: <a href="http://gymnasium1.com/wp-content/uploads/%D0%AF%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA-10-112.pdf">http://gymnasium1.com/wp-content/uploads/%D0%AF%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA-10-112.pdf</a></p>
<p>Рабочая программа Филиала Федерального государственного казенного общеобразовательного учреждения «Нахимовское военно-морское училище МО РФ (Владивостокское президентское кадетское училище) <a href="#">HwvOV8D1kp.pdf (vlnvnu.mil.ru)</a></p>
<p>Рабочая программа по предмету «Японский язык» для основного общего образования [Электронный ресурс] // Рабочая программа МАОУ Восточная гимназия г. Южно-Сахалинска от 30.08.219 г. – Режим доступа: URL: <a href="http://www.school9.sakh.com/%D1%8F%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%20%D0%A0%D0%9F%205-9%20%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B%20.pdf">http://www.school9.sakh.com/%D1%8F%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%20%D0%A0%D0%9F%205-9%20%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B%20.pdf</a></p>