

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ  
федеральное государственное бюджетное учреждение  
высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Крупина Ольга Александровна  
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

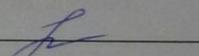
Преодоление культурной интерференции в обучении  
иностранным языкам через организацию игровой деятельности в  
условиях дополнительного образования детей

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

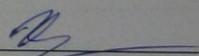
Образовательная программа «Инновационные технологии в иноязычном образовании»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

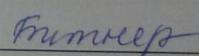
Заведующий кафедрой  
к. пед. наук, доцент Майер И.А.

« 10 » 11 2018 г. 

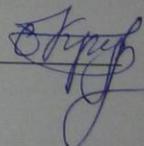
Руководитель магистерской программы  
к. пед. наук, доцент Селезнева И.П.

« 16 » 11 2018 г. 

Научный руководитель  
к. ф. наук, доцент Битнер М.А.

« 17 » ноября 2018 г. 

Обучающийся Крупина О.А.

« 16 » ноября 2018 г. 

Красноярск 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА 1 Культурная интерференция при обучении иностранному языку</b> .....	9
1.1 Изучение культурной интерференции зарубежными и отечественными специалистами .....	9
1.2 Проблема классификации игровых технологий .....	15
1.3 Особенности обучения японскому языку в условиях дополнительного образования детей .....	20
1.4 Особенности японской культуры .....	28
1.4.1 Японская культура как высококонтекстная .....	28
1.4.2 Выражение отрицания в коммуникативном поведении японцев .....	32
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	36
<b>ГЛАВА 2 Игровая деятельность как способ преодоления культурной интерференции</b> .....	38
2.1 Этапы обучающего эксперимента .....	38
2.2 Наиболее распространённые ошибки изучающих японский язык .....	44
2.2.1 Ошибки, вызванные лингвокультурной интерференцией.....	44
2.2.2 Ошибки, вызванные социокультурной интерференцией.....	51
2.3 Игры, помогающие преодолеть лингвокультурную интерференцию .....	58
2.3.1 見て、考えて、作って [митэ, кангаэтэ, цукуттэ] (смотри, думай, сочиняй).....	58
2.3.2 諺 [котовадза] (идиомы) .....	59
2.3.3 外と内 [сото то ути] (свои и чужие).....	60
2.3.4 神経衰弱 [синкэйсуидзяку] (концентрация) и かるたみたい [карута митай] (почти как Карута).....	61
2.3.5 タブー [табу:] (табу) .....	62
2.3.6 小説 [сё:сэцу] рассказ .....	62
2.3.7 先輩と後輩 [сэмпай то ко:хай] (старшие по курсу и младшие по курсу) .....	63

2.3.8 おかしいお菓子 [окаси: окаси] странные сладости .....	64
2.3.9 宝くじ [такаракудзи] (лотерея).....	65
2.4 Игры, помогающие преодолеть социокультурную интерференцию.....	66
2.4.1 切符を買いましょう [киппу о каимасё:] (давайте купим билеты).....	66
2.4.2 絶対にしない [дзэттай ни синай] (ни за что нельзя).....	67
2.4.3 会議 [кайги] (собрание) .....	67
2.5 Результаты эксперимента .....	68
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....	70
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	72
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	75
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	85

## ВВЕДЕНИЕ

Постиндустриальное общество современного периода переживает очередной этап переосмысления ценностей. В быстро меняющемся мире, где человек едва успевает за прогрессом, на первый план выходит не приобретение материальных благ, не усвоение знаний, а способность меняться, совершенствоваться и развиваться. В этой связи возрастает потребность в непрерывных образовательных услугах на протяжении всей жизни. Система дополнительного образования своевременно реагирует на существующие запросы и гибко адаптируется под индивидуальные потребности детей и взрослых. Так, в сфере изучения иностранных языков, главным провайдером образовательных услуг становятся именно учреждения дополнительного образования. Однако, в настоящее время можно говорить о существующем противоречии, которое состоит в возрастающем желании изучать иностранные языки вообще и восточные языки, в частности, и отсутствии методической базы для предоставления качественной образовательной услуги в условиях дополнительного образования.

Актуальность данного исследования заключается в необходимости обеспечить методическое сопровождение иноязычного образования, осуществляемого в условиях учреждений дополнительного образования. Проблема разработки специальных методик обучения детей в системе дополнительного образования особенно актуальна по отношению к японскому языку и культуре, так как уровень ментальной дифференциации людей запада и востока чрезвычайно высок. Часто именно непонимание различий культуры ведет к коммуникативным сбоям и неудачам. Для полноценного общения с носителями иной культуры, для предотвращения недоразумений, конфликтов, а также культурного шока необходимо владение культурно-интерференционной компетенцией. Исходя из этого, существует потребность в пособиях по преодолению культурной интерференции на уроках японского языка.

**Объектом** данного исследования является культурная интерференция при обучении японскому языку, а **предметом** исследования преодоление культурной интерференции посредством игровой деятельности.

**Цели** представленного исследования: теоретически обосновать и разработать модель организации игровой деятельности для преодоления культурной интерференции при обучении японскому языку в условиях дополнительного образования.

В соответствии с вышеперечисленными целями были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Дефинировать понятие «культурная интерференция» посредством изучения трудов зарубежных и отечественных специалистов.
2. Рассмотреть проблему преодоления культурной интерференции в образовательном процессе.
3. Классифицировать игры, используемые в иноязычном образовании.
4. Изучить особенности обучения японскому языку в условиях дополнительного образования детей.
5. Разработать модель преодоления культурной интерференции в обучении иностранному языку через игровую деятельность в частной языковой школе.
6. Апробировать полученную модель в процессе обучения японскому языку группы начинающих.
7. Подвести итоги проделанной работы: определить успешность и эффективность данной модели.
8. Дать методические рекомендации.

**Гипотеза** исследования: предполагается, что если использовать игровую деятельность в условиях дополнительного образования детей, то это приведёт к преодолению культурной интерференции.

В процессе написания этой работы был использован комплекс **методов** исследования. Теоретические: анализ научной литературы, связанной с рассматриваемой темой; изучение и анализ нормативных документов по теме

исследования; отбор и систематизация теоретической базы исследования, моделирование. Эмпирические: педагогический эксперимент, включающий опрос и беседу с учащимися (были необходимы для анализа успешности разработанной модели), обучающий эксперимент.

**Теоретическая база** исследования состоит из трудов таких учёных, занимавшихся изучением культурной интерференции, как Данчинова М. Ю., Ким-малони А.А., Ксенц А.С., Лемская В.М., Сухова Н.А., Фёдорова Н.П., Цуда Н.; игровой деятельности: Горев П.М., Давыдов В.В., Ефимова Р.Ю., Шмаков С. А., Кувадо Т., Ивасита М., Тада М., Мацумото И., Иситоби К.; рассматривавших основы обучения иностранному языку: Гоггинс К., Азимов Э.Г., Щукин А.Н., Конистерова Е.А., Лазарева Д.С., Окавара Н., Коикэ Ё. и других.

**Практическая значимость** работы обусловлена возможностью использовать новые виды игровой активности, помогающие преодолеть культурную интерференцию на занятиях по японскому языку.

Предлагаемые разработки были апробированы в ходе подготовки группы начинающих в условиях учреждения дополнительного образования. Эффективность предложенной методики проверялась в условиях погружения в иную культуру в период путешествия в Японию по программе JREX.

**Теоретическая новизна** работы состоит в разработке авторской классификации ошибок обучающихся на японском языке.

Отдельные фрагменты и выводы диссертационного исследования были апробированы в рамках Всероссийской научно-практической конференции с международным участием "Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества" в рамках международного форума "Человек, семья и общество: история и перспективы развития". Результаты исследования отражены в следующих публикациях:

1) Крупина О.А. Выражение отрицания в коммуникативной поведение японцев // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы V Всероссийской научно-

практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию факультета иностранных языков. Красноярск, 5–6 декабря 2016 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. С. 160-164

2) Крупина О.А. Японская культура как высококонтекстная // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 5–6 декабря 2017 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018, С. 126-131

Работа имеет традиционную структуру и включает в себя введение, две главы (после каждой из которых следуют выводы), заключение и список использованной литературы.

Во введении поставлена цель и основные задачи исследования, объясняется его актуальность, новизна, практическая значимость, а также представлена теоретическая база, на которой основывается работа.

В первой главе рассматриваются такие понятия, как культурная интерференция и игровая деятельность; на основе работ зарубежных и отечественных исследователей изучаются имеющиеся классификации игр; проанализирован вопрос преодоления культурной интерференции в образовательном процессе и, непосредственно, на уроках японского языка. Разобраны особенности обучения данному языку в условиях дополнительного образования детей.

Во второй главе предпринята попытка составления общей классификации ошибок обучающихся на основе практического опыта преподавания; описаны разработанные автором данной работы игры, которые должны помочь преодолению культурной интерференции; даны результаты эксперимента, проведённого в частной языковой школе; подведены итоги проделанной работы, доказана эффективность модели, гипотеза подтверждена.

В заключении перечисляются главные выводы, полученные в результате проведения эксперимента

# ГЛАВА 1 КУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

## 1.1 Изучение культурной интерференции зарубежными и отечественными специалистами

Предпосылки для активного исследования культурной интерференции были заложены пражскими учёными, которые и ввели термин в языкознание. Именно они впервые назвали интерференцию «отклонением от норм языка», возникающим вследствие контакта нескольких языков. Тем не менее, наибольшее распространение интерференция получила благодаря работам Уриель Вайнрайха (датируются семидесятыми годами прошлого века), который являлся американским лингвистом и одним из основателей социолингвистиким [Вайнрайх, 1979].

Первоначально термин «интерференция» использовался учёными-физиками и был введён для описания явления, при котором друг на друга накладываются световые волны. Очевидно, что в лингвистике был обнаружен процесс, при котором друг на друга накладываются иностранные языки. Благодаря этой схожести с физическим понятием слово «интерференция» стало употребляться и языковедами [Щерба, 2004].

Итак, в лингвистике выделяют такие виды интерференции, как орфографическая (отрицательное влияние на правописание слов на одном языке сходных слов другого языка, где они традиционно пишутся отчасти иначе), лексическая (заимствование лексем чужого языка при двуязычии, которая выражается либо в перенесении в фонемной последовательности из языка в другой, либо в сдвигах структуры значения лексемы родного языка, либо в образованиях, скалькированных по моделям иностранных слов), лексико-семантическая (нарушению точности словоупотребления в одном языке под влиянием другого), и, наконец, культурная [Данчинова, 2014].

Культурная интерференция представляет собой результат перехода из одной культуры в другую, который происходит в межкультурном общении.

По замечанию С.Г. Тер-Минасовой иностранцу с легкостью прощают языковые ошибки, но культурные же ошибки, как правило, производят самое отрицательное впечатление» [Тер-Минасова, 2000: 4].

Существует и такое определение, очень схожее по идее с определениями вышеупомянутых исследователей: это воздействие языковых систем друг на друга, влияние строя своего языка на усваиваемый язык в процессе его изучения [Виноградов, 1990]. Проявляется в отступлениях от нормы и системы другого языка под воздействием родного. Также, согласно Азимову Э.Г. и Щукину А.Н., интерференция делится на 2 вида: межъязыковая и внутриязыковая. Первый вид появляется вследствие наличия расхождений в системах своего и усваиваемого языков и существует на семантическом уровне и уровне употребления. Вторая же свойственна для более продвинутых пользователей языка, обучающихся, уже имеющих определённую языковую практику. Она выражается в следующем: умения, которые являются уже отработанными и хорошо усвоенными, накладываются на новыми. Данный феномен – причина многих ошибок [Азимов, Щукин, 2009].

Ещё один лингвист, Эйнар Хауген же отталкивался не от языковых отклонений, а от тождеств (то есть, от ситуаций, в которых слова или даже целые фразы являлись почти идентичными в нескольких языках одновременно) [Хауген, 1972]. Так как язык является частью культуры, ее продуктом и в тоже время зеркалом культуры, многие ученые пользуются термином «лингвокультурная интерференция» [Тимачев, 2005].

Иногда представляется невозможным отделить лингвистическую и культурную интерференцию. Например, японское письмо — это не только система фиксации языковых знаков, но культурный феномен. В японском языке существует 3 вида письменности: кандзи (иероглифы, которые были заимствованы из Китая), хирагана и катакана (две слоговые азбуки). Иероглифы используются для записи исконно японских слов, хирагана для грамматических окончаний слов и для транскрибирования сложных

иероглифов. Катакана же необходима при передаче на письме иностранных слов (гайрайго) [Маевский, 2006].

Так как алфавит является слоговым, большинство заимствованных слов меняются до неузнаваемости: английское “girl” превращается в 「ギャル」 [гяру], “building” в 「ビル」 [биру] и т.д. Более того: из-за культурных особенностей гайрайго нередко приобретают иной смысл, становятся другими частями речи [Кун, 2006]. Например, [ライブ] [райбу] (от англ. “live”) в Японии чаще всего используется в качестве имени существительного (в значении «выступление вживую»), тогда как на языке оригинала это, в большинстве случаев, глагол (в значении «жить»). Из-за того, что в гайрайго оказывается больше слогов, нежели в оригинальном слове, японцы стали их упрощать. Таким образом, “personal computer” стал 「パソコン」 [пасокон] (по первым буквам двух слов), слово “illustration” превратилось в 「イラスト」 [ирасуто], а “animation” в 「アニメ」 [анимэ].

Исследовательница культурной интерференции между Колумбийцами и жителями Японии Уэда Маюко отмечает, что умение её преодолеть может стать отличным выходом из многих конфликтных ситуаций. Например, в Колумбии принято называть людей с тёмным цветом кожи неграми, в то время как в Японии (как и в США) это считается неpolitкорректным. Однако, колумбийцы не имеют в таких случаях намерения каким-либо образом обидеть человека, наоборот, это способ выразить своё дружелюбие. Ещё одно любопытное отличие заключается в сокращении колумбийцами дистанции между незнакомцами: вполне обычно назвать продавцу клиентку «моя королева», считается, что подобные обращения способствуют хорошему расположению к человеку [上田, 2007].

Как можно видеть из вышеуказанного, культурная интерференция до сих пор не имеет однозначного определения, что связано со множественностью трактовок, которые дают исследователи, изучающие данный феномен. Среди других учёных, обративших своё внимание на природу интерференции были Ю.Ю. Дешериева, Е.Н. Калинина, А.Е. Карлинский, Н.И. Самуйлова, Н.П. Федорова, Л.Г. Фомиченко и многие другие.

Вопрос общей классификации культурных интерференций до сих пор остаётся открытым. Исследователи, занимающиеся данной темой имеют отличные друг от друга взгляды на это явление. Так, например, Г. М. Бурденюк и В. М. Григоревский отделяют языковые ошибки от культурных, основываясь на том, что влияние культуры на язык минимально [Бурденюк, Григоревский, 1978]. Возможно данный подход обусловлен отсутствием во время публикации работ данных учёных лингвокультурологии как полноценной научной дисциплины. Это даёт основание считать их подход устаревшим и неподходящим для данного исследования.

Судя по более современным взглядам учёных на типы культурной интерференции, язык и культурно напрямую связаны между собой. По словам А. В. Щепиловой, социокультурная интерференция вызвана не самой системой языка, а культурой, которую данный язык отражает [Щепилова, 2005]. Так как исследование посвящено преодолению культурной интерференции на уроках японского языка, стоит рассмотреть и подход японских учёных. Например, Ямамото Харуки выделяет лингвокультурную и социокультурную интерференции как 2 вида интерференции, напрямую связанных с наложением ментальности нескольких наций друг на друга [山本, 1995]. По его словам, языковой характер феномена интерференции проявляется в коммуникации не только в языковом, но и в межкультурном аспекте. Таким образом, имеет смысл опираться на работу Ямамото в практической части исследования.

Ориентация данной работы на практику предполагает аппликативность предлагаемой методики с точки зрения идентификации для ее последующего устранения. С этой точки зрения наиболее релевантной в контексте данной работы представляется классификация Натальи Александровны Суховой, которая определяет культурную интерференцию как «взаимовлияние родной картины мира носителей языка на последующие (вторую и третью картины мира и наоборот их влияние на родную культуру), формирующиеся в процессе изучения иностранных языков и культур, проявляющееся на языковом, языковом культурологическом и языковом страноведческом уровнях» [Сухова, 2013: 54].

Различия между культурами особенно ярко проявляются в ситуациях погружения в иную культуру. Основываясь на работе Н.А. Суховой, в этой связи можно говорить об уровнях проявления культурной интерференции.

1. Культурная интерференция может проявляться на бытовом уровне.

Например, турист может испытывать трудности в стране с левосторонним движением, не знать правила поведения в общественном транспорте или прачечной. Затруднения в общении может вызвать разный уклад жизни, способ приема пищи и ее приготовления и прочее.

2. Культурная интерференция может проявляться на уровне поведения.

Наиболее ярким примером различий в поведении является улыбка, которая обязательна для вежливого общения в американской культуре. В русской культуре улыбка — атрибут дружбы. К этому уровню можно отнести правила этикета, например, ритуалы, сценарии, правила гостеприимства и дарения подарков.

3. Коммуникативная культурная интерференция.

Она проявляется в неверном выборе коммуникативных стратегий и тактик или неверном подборе номинаций, не соответствующих регистру общения, иерархии между говорящими [Сухова, 2013]. Коммуникативные сбои могут быть связаны не с незнанием языка, а с отсутствием фоновых

знаний, которые часто определяют как пресуппозицию общения [Потапова, Потапов, 2017].

Примером такой интерференции является долгий ответ русского человека на этикетный вопрос американца или англичанина *How are you?* Или ошибочное использование только первого имени при обращении к старшему по возрасту или статусу (например, профессору) в русской культуре.

#### 4. Культурная интерференция на ментальном уровне.

Этот уровень интерференции связан с разными типами мышления, несовпадением ментальных миров. Известно, что в основе языков лежат разные картины мира (различия в представлении о времени и пространстве, различия в определении базовых ценностей культуры). Также известно, что представители разных культур обладают отличающимися штампами мышления, подобно разным способам освоения действительности математиком и филологом [Мустаньюки, 2011: 80]. Вариантом ее проявления может считаться лакунарно-концептуальная интерференция [Сухова, 2013]. «Лакунарность – категория, составляющими которой являются лакунарные единицы первого языка, не имеющие в сопоставляемом втором языке эквивалента соответствующего уровня» [Байрамова, 2011: 22]. Так, в русском языке не существует такого понятия, как *わびさび* [вабисаби], где «ваби» означает непритязательную простоту, а «саби» – умиротворение одиночества, а вместе они означают сконцентрированность на поиске красоты в несовершенствах жизни. Или нет привычки говорить после рабочего или учебного дня фразу «вы устали», которая существует в японской культуре. *おつかれさまでした* [оцукарэсама дэсита] произносится равными по статусу: коллегами/одногоруппниками/одноклассниками в конце тяжёлого дня и выражает признательность за старание. Это своеобразная похвала, проявление благодарности друг другу за труд.

Таким образом, культурная интерференция, которая может привести к коммуникативной неудаче, обусловлена различиями в быту, в этикете, обусловлена отсутствием фоновых знаний, скрытых в коннотации языковых единиц, а также различиями в типах мышления и картинах мира. Логично предположить, что разные типы интерференции необходимо снимать разными способами, которые необходимо рассмотреть ниже.

## 1.2 Проблема классификации игровых технологий

На сегодняшний день до сих пор не была разработана единая логическая классификация игр, помогающих справиться с культурной интерференцией. В данном случае сложно выделить однозначные параметры, по которым их можно было бы сгруппировать, поэтому существует множество подходов и классификаций, которые рассматривают игры с разных сторон и выделяют разные их виды.

Согласно классификации Д. Б. Эльконина, выделяются такие игры, как:

**сюжетно-ролевая игра.** Присуща, как правило, детям дошкольного возраста и является основной формой их активности. В сюжете такой игры воспроизводится какая-либо форма деятельности взрослых. Сюжеты очень разнообразны и изменяются в зависимости от конкретных условий жизни ребёнка и расширения его кругозора. Особенностью игровой ситуации является игровое использование предметов, при котором значение одного предмета переносится на другой и его используют в соответствии с новым значением.

**Игра-драматизация.** Игра, которая строится с опорой на сюжетную схему какого-либо литературного произведения или сказки. Сюжет игры-драматизации в большей или меньшей степени повторяет сюжет выбранного детьми произведения; роли соответствуют действующим лицам разыгрываемого произведения.

**Игра с правилами.** Групповая или парная игра, в которой действия участников и их взаимоотношения регламентированы правилами,

обязательными для всех играющих. Правила могут быть исторически сложившимися в детском сообществе и передаваемыми от старших к младшим или сформулированными в группе играющих детей для данной конкретной игры. Некоторые подобные игры носят сюжетный характер, что подчёркивает их переходный характер от игры сюжетно-ролевой. Постепенно детские игры с правилами перерастают в различные спортивные и интеллектуальные игры.

**Игра-фантазия.** Это умение ребёнка комбинировать разнообразные события, согласовывая в общий сюжет индивидуальные замыслы. На первоначальном этапе проходит совместно с взрослым. Состоит из следующих этапов: 1) совместное «вспоминание» (пересказ) известной сказки; 2) частичное преобразование известной сказки; 3) придумывание новой сказки с соединением сказочных и реалистических элементов; 4) развертывание нового сюжета с разноконтекстными ролями в процессе «телефонных» разговоров; 5) придумывание новых историй на основе реалистических событий.

**Дидактическая игра.** Это такая детская деятельность, при которой ребёнок получает или закрепляет информацию, полученную из повседневной жизни или на специальных занятиях, осуществляя игровые действия. Главная особенность дидактических игр в том, что в этой игре две задачи. Одна задача – обучающая, которая скрыта от ребёнка и ребёнок не подозревает о её существовании (например, развивать у ребёнка память, или внимание, или мышление и т.д.). Вторая задача дидактической игры – собственно игровая, которая излагается ребёнку в правилах, т.е. взрослый, который предлагает ребёнку игру рассказывает, что конкретно нужно сделать.

**Подвижная игра** — это сознательная, активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами. Подвижная игра — незаменимое средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, смекалки, ловкости, сноровки,

ценных морально-волевых качеств. При проведении подвижной игры имеются неограниченные возможности комплексного использования разнообразных методов, направленных на формирование личности ребенка. В процессе игры происходит не только упражнение в уже имеющихся навыках, закрепление их, совершенствование, но и формирование новых качеств личности [Эльконин, 1999].

Данная классификация является универсальной и описывает все возможные виды игровой деятельности, указывая на формируемые новообразования и деятельность, вовлечённость детей в процесс игры. Однако, предложенная классификация является классификация психологической, не затрагивает такой проблемы как использование игры в качестве средства достижения учебных результатов. Классификация Эльконина описывает игру как ведущий вид деятельности, присущий определенному возрасту. Учитывая тот факт, что участниками эксперимента по применению модели преодоления культурной интерференции русского языка в японский были подростки, целесообразно рассмотреть и другие классификации ученых.

По мнению С.А. Шмакова игры можно классифицировать по форме проведения:

**настольные игры** (кроссворды, лото, чайнворды, домино, игровые кубики). Обычно к этой категории относят игры, состоящие в манипуляциях с относительно небольшим набором предметов, которые можно целиком разместить на столе (или на чём-нибудь, что может заменить стол) и/или в руках играющих. Такие игры могут вестись в небольшом закрытом помещении, в поезде или другом транспортном средстве, и, вообще, в любом месте, где имеется стол или могущий заменить его предмет.

**Игры-соревнования** основаны, как правило, на групповой деятельности учащихся, вследствие чего ценны как средство воспитания коллективизма, чувства личной ответственности перед товарищами по команде и перед общим делом.

**Викторины.** Вид игры, заключающийся в ответах на устные или письменные вопросы из различных областей знания. Игры в основном отличаются друг от друга правилами, определяющими очередность хода, тип и сложность вопроса, порядок определения победителей, а также вознаграждение за правильно данный ответ.

**Олимпиады** способствуют повышению интереса к изучению дисциплины, выявлению талантливых учащихся. Также олимпиады позволяют обучающимся проверить и критически оценить свои возможности.

**Ролевые игры** предполагают разыгрывание различных ситуаций с различным выходом на решение обозначенной проблемы; стимулируют проявление актерского мастерства; способствуют улучшению вербального и визуального имиджа, развитию ассертивности и раскрытию харизматического потенциала [Шмаков, 1994].

Г. К. Селевко разделяет игры по параметрам:

**по области деятельности:** физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические;

**по характеру педагогического процесса:** обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, продуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические;

**по игровой методике:** предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации;

**по предметной области:** математические, химические, биологические, физические, экологические, музыкальные, театральные. Литературные, трудовые, технические, производственные, физкультурные, спортивные, военно-прикладные, туристические, народные, обществоведческие, управленческие, экономические, коммерческие;

**по игровой среде:** без предметов, с предметами, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные, телевизионные,

технические средства обучения, технические со средствами передвижения [Селевко, 1998].

Учитывая, что объектом исследования является культурная интерференция русского языка в японский, было принято решение рассмотреть лингводидактические классификации японских ученых. Рассмотрим типологию игр японской исследовательницы университета Тенри, Кадзухико Иситоби, чья классификация отвечает возрастным требованиям экспериментальной группы, а также данные виды игр позволяют сделать максимальный акцент на развитие страноведческих знаний. Кроме того, подобная классификация является своеобразным компромиссом, синтезом нескольких уже имеющих в отечественной педагогике классификаций. Итак, она выделяет следующие типы игр:

- дидактические,
- ролевые,
- деловые,
- игры-соревнования,
- викторины.

В своей научной работе Кадзухико Иситоби приводит следующие критерии определения типа игры.

Дидактическая игра обязательно требует наличие правил, направлена на развитие какого-либо конкретного навыка (аудирования, чтения, говорения и т.д.), определённую последовательность действий.

Ролевая игра, первоначально, подразумевает наличие роли у каждого обучающегося, а также базового сценария, которому он будет следовать. Сценарий, в свою очередь, подразумевает коммуникацию между игроками. Основывается данный тип игры на проблеме, т.е. сценарий должен заключать в себе открытую задачу, которую дети должны, в процессе имитации бытовых условий Японии, решить.

Деловые игры можно легко принять за ролевые, так как данный вид содержит практически те же самые составляющие: роли, сценарий,

коммуникация, проблема. Значительное отличие состоит в ситуации, на которой базируется сценарий. Если ролевая игра, согласно Кадзухико Иситоби, акцентирована на бытовых ситуациях, с которыми может столкнуться любой человек, приехавший в страну восходящего солнца, то деловая игра рассчитана на более узкий аспект: на воспроизведение случаев, связанных с бизнес-процессами, либо с любыми другими, связанных с применением кэйго (вежливого японского языка), общением с более высокими по статусу лицами. Иными словами, подобные игры требуют высокого уровня знаний местного этикета.

Игры-соревнования отличаются высоким проявлением мотивации обучающихся, вызванной стремлением показать себя с лучшей стороны. Следующий признак – это ограничение по времени. Из него вытекает повышенная сосредоточенность детей и эмоциональная напряжённость. В конце таких игр всегда выявляется победитель (это может быть как один человек, так и целая команда), который заслуживает некое поощрение (например, меньший объём домашнего задания).

Викторины связаны с предыдущим видом некоторыми общими признаками. Ими являются высокая мотивация учеников, эмоциональная напряжённость (дух соперничества), наличие победителя и поощрения. Главное отличие заключается в более узком виде деятельности: это всегда форма вопрос-ответ (как правило, по какой-либо одной тематике) Также, викторины могут не ограничиваться во времени, в то время как для соревновательных игр это обязательная составляющая [Иситоби, 2016].

В данном исследовании игры представлены как инструменты, с помощью которых можно избежать ошибок при общении с носителями языка. Далее необходимо пояснить, почему обучающимся важно работать над преодолением культурной интерференции на занятиях.

### 1.3 Особенности обучения японскому языку в условиях дополнительного образования детей

Преодоление интерференции как лингводидактическая проблема особенно остро стоит при изучении японского языка. Восточные языки практически не изучаются в российских школах. Как правило потребность обучающихся удовлетворяется в условиях дополнительного образования. В частных языковых школах спектр предлагаемых для изучения языков намного разнообразнее, чем в общеобразовательных школах. Так как на ментальном уровне культура запада и востока чрезвычайно отличаются друг от друга, обучение китайскому, японскому, корейскому или любому другому азиатскому языку значительно сложнее для русских, нежели обучение, например, английскому или немецкому языкам.

Во многих зарубежных системах образования частная школа обрела авторитетный статус. Частная школа (также известная как приватная) – это школа, которая не управляется местными, государственными или национальными властями; она сохраняет за собой право самостоятельно выбирать обучающихся и финансируются (частично или полностью) за счёт взимания платы за обучение со своих учеников (в этом её отличие от государственной школы, которая финансируется за счёт взимаемых с населения налогов) [Goggins, 2010].

Согласно классификации частных школ, которую выделяет исследователь Койкэ Ёдзиро, они бывают следующих типов: профильные (большее количество академических часов уделяется какому-либо отдельному предмету), полупансионы (ребёнок находится в школе в течение целого дня), школы-детские сады (в одном здании находятся и детский сад, и школа; воспитанник детского сада может в дальнейшем продолжить обучение в этом же учреждении), загородные частные школы (школы уделяют пристальное внимание на здоровый образ жизни детей; как правило, в таких школах сделан упор на физической культуре), религиозные частные школы (школы с уклоном в гуманитарные науки; построены на морально-этических нормах какой-либо конкретной религии), школы-экстернаты (школы дистанционного обучения) и языковые школы (предоставляют

обучение иностранным языкам) [小池, 2016]. Обратим более пристальное внимание на последний тип.

Частная языковая школа – это коммерческое негосударственное заведение, но его ученики изучают иностранные языки. Занятия в языковой школе обычно направлены на развитие коммуникативного навыка (навык общения на иностранном языке). Образование в такой школе является дополнительным [Tsuda, 1998].

Помимо большого выбора иностранных языков, обучение в подобных школах имеет и прочие положительные стороны. Например, условия частной языковой школы считаются наиболее комфортными и для учащихся, и для преподавателей, так как, по сравнению с общеобразовательными, в частных школах набирают группы с небольшим количеством человек (удобнее контролировать деятельность учащихся); также в частных школах, как правило, используют более современную методику; третьей характерной чертой является гибкость начала занятий (не обязательно изучать курс с нового учебного года, это можно сделать в любое удобное время) [加藤, 2016].

Таким образом, языковые курсы («учебные группы, кружки, дающие знания по каким-либо языковым дисциплинам») в подобных заведениях может посещать любой желающий, в наиболее удобное время и в наиболее удобном формате (существуют групповые занятия, занятия в парах и индивидуальное обучение) [Ефремова, 2000].

В России частные языковые школы появились только в начале 90-х годов. Однако в настоящий момент система дополнительного образования бурно развивается и регулируется государственной политикой. Развитие системы дополнительного образования считается одним из приоритетных проектов [Аналитический доклад о состоянии системы дополнительного образования детей в Российской Федерации в условиях реализации

Концепции развития дополнительного образования детей], а педагог дополнительного образования получил чёткий статус и закреплённый функционал. 28 августа 2018 года прошёл регистрацию в Минюсте РФ» приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 мая 2018 года N 298н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», согласно которому педагог в данной сфере осуществляет следующие функции:

- организует деятельность обучающихся, направленную на освоение дополнительной общеобразовательной программы;
- организует досуговую деятельность обучающихся в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы;
- обеспечивает взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу, при решении задач обучения и воспитания;
- осуществляет педагогический контроль и оценку освоения дополнительной общеобразовательной программы;
- разрабатывает программно-методическое обеспечение реализации дополнительной общеобразовательной программы;
- организует и проводит исследования рынка услуг дополнительного образования детей и взрослых;
- осуществляет организационно-педагогическое сопровождение методической деятельности педагогов дополнительного образования;
- проводит мониторинг и оценку качества реализации педагогами дополнительных общеобразовательных программ;
- организует и проводит массовые досуговые мероприятия;

- осуществляет организационно-педагогическое обеспечение развития социального партнерства и продвижения услуг дополнительного образования детей и взрослых;
- организует дополнительное образование детей и взрослых по одному или нескольким направлениям деятельности [Об утверждении профессионального стандарта "Педагог дополнительного образования детей и взрослых", 2018].

Для проведения эксперимента, описанного во второй главе, следовало определиться с видом конкретного языкового курса, на котором он проводился бы. Группа учёных из университета префектуры Осаки разделила языковые курсы на данные виды: с нуля (изучение языка впервые, с основ), общие (рассчитаны на учеников с разными языковыми навыками), полуинтенсивные (для тех, кто хочет улучшить свои языковые навыки, имея, при этом, больше свободного времени), интенсивные (ускоренные курсы; как правило, занятия проводятся 6 академических часов в неделю), очень интенсивные (ускоренные курсы; занятия проводятся до 40 часов в неделю), бизнес-курсы (курсы для изучения деловой лексики), курсы подготовки к международным экзаменам, корпоративные программы изучения языка (обучение сотрудников какой-либо компании иностранному языку), индивидуальные курсы, хоумстей (изучение иностранного языка во время проживания в доме преподавателя; практикуется в стране изучаемого языка), курсы с использованием CLIL (изучение какой-либо дисциплины на иностранном языке), детские курсы (для дошкольников и обучающихся в младшей школе; отличаются вариативностью методов обучения, а также повышенным использованием визуальных образов), курсы для всей семьи, повышение квалификации преподавателя (продвинутые курсы для преподавателей иностранного языка) [大阪府立佐野高等学校日根野校, 2006].

Наиболее распространённым видом является самый первый (с нуля), по этой причине именно он был выбран для эксперимента.

Немаловажно было определить правильную методику преподавания. «Методика преподавания отдельных дисциплин – описание конкретных приёмов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах» [Коджаспирова, Коджаспиров, 2005]. «В настоящее время в Японии при изучении японского языка основное внимание уделяется освоению коммуникационными навыками, которые в свою очередь делятся на 4 составляющие: усвоение грамматического материала, социолингвистические навыки, способность вести беседу и стратегические навыки. Зная только грамматический материал, невозможно на должном уровне общаться на иностранном языке. Необходимы и знание реалий, и способность грамотно построить беседу в зависимости от ситуации с тем, чтобы понять собеседника и в то же время доступно донести до него свои мысли. Кроме того, владение стратегическими навыками помогает ориентироваться в ситуации, когда не знаешь, как правильно сформулировать свою мысль» [Лазарева, 2010].

Говоря о преподавании японского в условиях частной языковой школы, можно отметить, что наиболее распространённый метод преподавания японского языка – лингвосоциокультурный (в силу значительных отличий других культур от японской). Социальная и культурная среда играют важнейшую роль при обучении (например, тема «знакомство» предполагает не только знание всей необходимой лексики и грамматики, но и умение правильно совершать поклоны, правильно оформлять и отдавать визитные карты); в коммуникативном методе обычно нуждаются представители деловой сферы, люди, которые выбирают курсы делового японского языка; на третьем по популярности месте находится методика подготовки к международному экзамену по японскому языку (JLPT) [大河, 2016].

Из вышеуказанного можно сделать вывод, что данному исследованию больше всего подходит лингвосоциокультурная методика.

Обучающиеся узнают новое о иностранном языке в процессе учебной деятельности, которая является «особой формой активного сотрудничества учителя и обучающихся, направленная на самоизменение, самосовершенствование ученика как субъекта обучения. Сущность учебной деятельности — присвоение научных знаний, перестройка всей личности ученика, т.е. в отличие от других видов деятельности результатом учебной являются изменения в самом субъекте» [Давыдов, Маркова, 1981]. Это может быть учение (внешняя активность субъекта, сопровождающаяся получением новых для него знаний, умений и навыков), репродуктивно-продуктивная (характеризуется отсутствием свободы выбора школьником как содержания, так и структуры деятельности), исследовательская (результатом такой деятельности служит наполнение школьником готовой структуры новым содержанием, что выражается в составлении и решении новых задач; этот процесс уже носит черты творчества, поскольку создается новый для ученика продукт), проектная (подведена к этапу реализации творческой учебной деятельности; её результатом служит учебный продукт, отличающийся как субъективной новизной содержания или его части, так и структуры, полученных в результате свободного выбора самого учащегося) [Горев, 2011].

Однако, проанализировав поведение обучающихся в ходе занятий, можно сказать, что пассивное восприятие новой информации даёт слабые результаты, а вот игра позволяет воспроизвести ситуации, которые могут происходить в реальности, в результате чего ученик получает не только языковые навыки, но и опыт межкультурного общения. Игровая учебная деятельность – коллективная целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник или вся команда объединены решением главной задачи и ориентируют своё поведение на выигрыш [Пидкасистый, 2006]. Доцент Елена Геннадьевна Усик подразделяет игровую деятельность на имитации (суд, ток-шоу, драматизация, аукцион), диспут, конференцию, семинар и «круглый стол» [Усик, 2014].

Наиболее часто используемыми на уроках иностранного языка обычно являются ролевые игры (которые, как форма обучения, имеют целью подготовку участников к тем ситуациям, которые возникают в их реальной жизни и деятельности, обучение их к принятию решений в ситуации неопределенности, в незнакомой или творческой обстановке, где воображение создает все основные условия реальной ситуации), деловые игры (должны базироваться на реальном речевом материале, отражающем конкретную ситуацию общения в профессионально-трудовой сфере), языковые игры (предназначены для формирования произносительных, лексических и грамматических навыков и тренировки употребления языковых явлений на подготовительном, предкоммуникативном этапе овладения иностранным языком), речевые игры (позволяют организовать целенаправленную речевую практику обучаемых на иностранном языке, тренировку и активизацию в её рамках навыков и умений монологической и диалогической речи, различных типов взаимодействия партнёров по общению) [Ефимова, 2011].

На уроках японского языка чаще всего используются такие игры, как карута (настольная игра, в которой игроки должны идентифицировать разложенные на столе карты с текстом стихотворений с теми, что находятся на руках: игра отлично развивает память, знакомит с японской литературой), сиритори (японский вариант игры в слова: от двух и более игроков по очереди называют слова, каждое следующее слово должно начинаться с того же слога, на который окончилось предыдущее), рэнсо (игра, построенная на ассоциациях: развивает у обучающихся навык подбора синонимов на японском языке) [桑戸, 岩下, 夢田, 松本, 2016].

Преодоление культурной интерференции – преодоление конфликтного взаимодействия когнитивно-речевых механизмов, проявляющегося у вторичной языковой личности в отклонениях от языковых, дискурсивных, социокультурных норм одной лингвокультуры под влиянием

другой [Фёдорова, 2010]. Оно чрезвычайно важно для предотвращения ошибок в коммуникативном поведении, которые могут повлечь за собой конфликты с представителями культуры страны изучаемого языка. в качестве эффективных стратегий для преодоления языковой интерференции иностранного языка следует учитывать и применять для объяснения как различия, так и сходства: категории рода, числа, падежа, согласование прилагательных и существительных, образование числительных и их согласование с другими частями речи, глагольный вид, акционально-аспектуальные формы (если они имеются в изучаемом языке) [Ким-малони, Ксенц, Лемская, 2014].

Возникает необходимость выяснить, в чём проявляются характерные черты поведения японцев, так как через этот фактор быстрее приходит понимание культуры.

#### 1.4 Особенности японской культуры

##### 1.4.1 Японская культура как высококонтекстная

Обучение иностранным языкам в условиях глобализации невозможно представить без освоения особенностей высоко- и низкоконтекстных культур.

Данные термины были введены в 1976 году антропологом Эдвардом Холлом с целью расширить коммуникативные компетенции изучающих иностранный язык. По его мнению, у каждой национальности существует свой уникальный культурный фон. В своих работах Холл утверждал, что культуры отличаются друг от друга по роли контекста в процессе коммуникации [Hall, 1976]. Высококонтекстные культуры активно используют невербальные способы общения в дополнение к сказанному (т.е. ее представители общаются друг с другом с помощью мимики, жестов, артефактов и т.д.). Предложение в данном случае может вмещаться только в одно слово. Например: «Увидел?» – представители низкоконтекстной культуры могут не понять, о чем идет речь (увидел что / кого / кто?), т.е. они

нуждаются в большей конкретике. Следует отметить, что расшифровка контекста касается не только объективной информации или прагматических значений, культурные контексты отражают параметрические показатели аксиологических систем, содержащих ценностные смыслы и стратегии актуализации таких смыслов [Казыдуб, 2009: 82].

Японская культура, с ее склонностью к созерцательности, молчаливой вежливости, а также к противоречиям, определенно относится к высококонтекстным культурам. Более того, существует мнение, что она является еще более высококонтекстной, чем русская. Этнокультурная логика, действующая в процессе коммуникации между японцами, не всегда понятна иностранцу [Сойнова, 2015]. Примером может служить нюансировка семантики грамматических форм с общим значением «так получилось». Самая частая из них – КОТО НИ НАТТА – на русский буквально переводится «так стало», то есть, как и безличные формы в русском языке, форма выражает следствие, полностью зависимое от внешних, не подвластных деятелю обстоятельств. Использование данной формы обусловлено тем, что японец считает контекст происходящего прозрачным для слушателя, а причину происходящего самоочевидной [Долгова, 2013: 223].

Будучи частью высококонтекстной культуры и ее носителем, японец полагает, что и его собеседник в той же степени способен «читать» между строк и учитывать широкий контекст. Понимание этой особенности японской культуры поможет изучающим язык избежать неприятных ситуаций в процессе общения с ее представителями. Одна из учениц рассказала о следующем своем опыте: перед тем как поехать стажироваться в Японию, она приняла решение улучшить свои навыки японского языка с носителем через Скайп. Так как для нее выбор преподавателя во многом зависел от денежных средств, ее привлекло резюме носительницы, где было написано о бесплатно проводимых курсах. Перед началом урока ученица еще раз уточнила, действительно ли все занятия бесплатны, на что получила

положительный ответ. В конце занятия преподаватель сказал, что, если ученице очень понравилось занятие, она может поблагодарить его. Учащаяся поняла это буквально, поблагодарила преподавателя на словах. Тем не менее в день следующего занятия ей пришло письмо, в котором носитель языка, не скрывая своего возмущения, написал, насколько невежливым с ее стороны было отсутствие «благодарности» (т.е. поощрения в виде денежных средств). Следующее занятие преподаватель проводить отказался.

Такой опыт доказывает не только высококонтекстность японской культуры, но и большую степень «зашифрованности» самого контекста, чем в русской культуре. В Японии высококонтекстность чаще всего проявляется в недосказанности, длинных паузах, некой «оборванности» предложения. Например, существует слово «кэдо», которое отчасти можно перевести на русский язык как «вообще-то»:

- Асита сайкуруингу симасе (Давайте завтра покатаемся на велосипедах).
- Асита ва ясуми дэсу кэдо... (Вообще-то завтра выходной).

В этом случае собеседник, откликающийся на предложение, выражает явный (для представителя японской культуры) отказ, который может означать, что на этот выходной уже есть какие-либо планы.

В «недосказанном» стиле преобладают паузы, молчание, с помощью которых выражается уважительное отношение к собеседнику (ср.: «Умный помолчит там, где дурак кричит»). Так, в Японии доверием пользуется тот, кто меньше всех говорит; истину рождает молчание, а не речь [Дубровская, 2008].

В то же время японцы отдают себе более полный отчет о параметрах коммуникации (на 60 % больше), что можно объяснить коллективным характером их высококонтекстной культуры, когда явное несогласие является табу, консенсус членов сообщества считается нормой, и о предпочтениях того или иного члена приходится судить по невербальным составляющим коммуникативной ситуации [Клинкова, 2009].

Высококонтекстные культуры считаются коллективистскими. При этом большое значение придается личным взаимоотношениям и устным договоренностям. Существует множество неписанных правил, регулирующих каждодневную жизнь людей в высококонтекстных культурах. Они определяют принятые в обществе нормы поведения, которые строго соблюдаются. Например, размещение участников за столом переговоров в Японии строго определено старшинством. В культурах Ближнего Востока ни одно деловое обсуждение не начнется без обмена любезностями и налаживания личных контактов. Стремление приступить к обсуждению деловых вопросов без напрасной потери времени, которое отличает американцев, будет воспринято представителями высококонтекстных культур как грубость и невежливость [Лейченко, 2007].

Высококонтекстные японцы не станут вести переговоры с представителем другой организации, если он занимает недостаточно высокое положение, вне зависимости от его, возможно, высокой профессиональной компетенции. Национальные культуры высококонтекстного характера – это культуры подтекста и недосказанности [Ильиных, 2014].

Культура молчания же восходит корнями к появлению дзен-буддизма в Японии. Считается, что дзен буддизм оказал значительное влияние на формирование особого отношения у японцев к молчанию. Так, например, известно, что целью практики дзен-буддизма является развитие интуиции посредством медитации и тишины [Корнева, 2007].

В японском языке имеется термин «иссин денсин», который переводится буквально как «традиционная мысленная телепатия». Этот термин отражает высоко ценимую данной культурой имплицитную, или молчаливую, коммуникацию [Дюметц, Сосновская, 2013: 88].

Практически в любой книге о Японии в качестве особой отличительной черты общения японцев всегда отмечают их непрямолнейность, уклончивость, склонность избегать открытого «прямого» изложения своей позиции, своей точки зрения. Подобная специфика японского общения

позволяет одним иностранцам создавать романтический образ «поэтического японца» и восхищаться гармонией, якобы царящей в японском социуме, другим упрекать японских коллег в коварстве и склонности к темным махинациям [Алпатов, Стругова, Нечаева, Гуревич, Корчагина, 2017].

Таким образом, в процессе обучения японскому языку необходимо делать акцент на культурной специфике коммуникации на этом языке. Понимание того, как функционируют японский социум и японская культура непрямой коммуникации, может содействовать более правильному пониманию японцев, восприятию Японии и культурному взаимодействию с ней.

Прежде чем приступить к анализу сложностей, возникающих в процессе обучения японскому языку среди русских детей, стоит ознакомиться с зарубежной практикой.

#### 1.4.2. Выражение отрицания в коммуникативном поведении японцев

Компетентностный подход, провозглашенный в современном иноязычном образовании, определяет цель последнего как формирование способности и готовности осуществлять коммуникацию на иностранном языке. Знание языка в его виртуальной форме существования как системы знаков, описанной в словарях и справочниках, не готовит к непосредственной встрече с иной культурой. По этой причине понятие коммуникативной компетенции было дополнено обязательным социокультурным компонентом, который означает способность и готовность применять комплекс социокультурных знаний о национальной специфике своей страны и страны изучаемого языка [Конистерова, 2014].

Социокультурная компетенция определяется через ряд составляющих, а именно: знание о другой культуре, отношение к ней и владение основами коммуникативного поведения [Муравьева, 2011]. Владение эффективными стереотипами общения, соответствующими ситуации, штампами, коммуникативными стереотипами, стратегиями и тактиками общения

определяется как коммуникативная грамотность [Стернин, 2012]. Ее отсутствие может привести к серьезным коммуникативным неудачам во время общения с представителями иной культуры.

Особенно важным представляется знание специфики коммуникативного поведения в случае овладения японским языком, так как коммуникативное сознание жителей этой страны значительно отличается от европейского. Одной из значительных трудностей при встрече с носителем языка является интерпретация и выражение отрицания в японской лингвокультуре.

Согласно О.П. Фроловой, «...у японцев четкое “нет” уместно лишь в кругу родственников и близких знакомых. Русскому “нет” в японском соответствует “ийэ”, и японцы стараются обходить это слово. Вместо “ийэ” применяются различные обороты речи. Обычно они стараются сказать так, чтобы не было понятно, означает ли это “да” или “нет”. Японцы вводят в речь “мягкие» обороты-отрицания. Молчание также может быть истолковано как “нет”. Вместо отрицательного ответа, или чтобы не сказать “нет”, нередко говорят “кангаэтэ окимас” – “надо подумать”» [Фролова, 1997].

Другими вежливыми проявлениями отказа могут служить следующие фразы.

Тетто – дословно означает «немного». Однако если собеседник-японец сказал данное слово, то в большинстве случаев не следует ждать окончания предложения. Здесь «тетто» будет означать «[я] немного [затрудняюсь выполнить Вашу просьбу]».

Най хадзу га най – «это не означает, что не...». Важно помнить, что, несмотря на двойное отрицание (что во многих языках дает положительное утверждение), японцы используют данную фразу при отказе: «это не означает, что я не смогу выполнить Вашу просьбу, но все же обратитесь еще к кому-либо на всякий случай».

Моси... / глагол + «тара» – «если...». Такую конструкцию употребляют для того, чтобы фактически согласиться с предложением собеседника, но встречно установить трудновыполнимые условия.

Таким образом, невозможно распознать японское «нет» без знания о том, что прямой отказ расценивается как грубость и неуважение к собеседнику. Причиной данного поведения является осознание того, что после общения у слушающего испортится настроение, а впечатление от встречи будет негативным.

Недостаточное знание культуры отрицания по-японски – наиболее распространенная ошибка начинающих изучать японский язык. Так, ученице на занятии был задан вопрос, нравится ли ей немецкий язык. Вопрос прозвучал в рамках темы «Страны и национальности». На что она ответила: «ииэ, со: дзя аримасэн», где «ииэ» – это строгое, категоричное «нет», а «со: дзя аримасэн» – не менее категоричное «это не так». Возможно, наиболее удачным ответом было бы упоминание о том, что каждый язык уникален и обладает своими характерными чертами, исходя из которых нельзя выделить какой-либо язык в качестве лучшего или худшего, а далее перевести разговор на другую тему.

Из вышеуказанного можно сделать вывод, что слово «нет» практически не употребляется в переговорах. Даже если используется явный отказ, представители японской культуры выберут скорее отрицательную форму глагола (вторая основа и окончание -масэн), чем слово «нет»: симасу – «делать», симасэн – «не сделать»; хатаракимасу – «работать», «хатаракимасэн» – не работать и т.д.

Также выражение отказа можно заметить и на лексическом уровне (благодаря морфам «фу», «бу», «му», «ми» или «хи»): бэнри – «удобно», фубэнри – «не удобно»; канкэй – «связь», муканкэй – «без связи» и т.д. [Шнырко, 1995: 101]. Следовательно, и в случаях, когда говорящему по каким-либо причинам необходимо выразить открытое отрицание, оно смягчается специальными грамматическими конструкциями либо формами

глаголов: ватаси ва онгаку га ски дзя аримасэн – «я не люблю музыку». Ски – «любить», дзя аримасэн – грамматическая конструкция отрицания сказанного ранее. Аримасэн (досл.) – не быть, не являться. Глагол «ненавидеть» избегается.

Особенности коммуникативного поведения японцев отражены, в частности, в некоторых крылатых выражениях. Так, самурай Набэсима Наосигэ утверждал: «Во всех делах в первую очередь думай о человеке» [Фомина, 2013: 15]. Народная пословица же гласит: «Раны от меча заживают, раны от языка остаются» [Фомина, 2013: 165]. Прямой отказ так или иначе заденет чувства собеседника, поэтому данные фразы не теряют своей актуальности и по сей день.

Что касается невербального поведения, то распознать отказ на данном уровне практически невозможно. В западных культурах принято считать, что если собеседник смотрит вам прямо в глаза, то он говорит правду. Тем не менее в японской культуре прямой взгляд – знак агрессии. Таким образом, прямой взгляд в рассматриваемой коммуникативной культуре считается неучтивым априори [Рогозная, Мацура, 2001]. Изучающему японский язык следует понимать, что если собеседник – носитель языка всегда смотрит в сторону, это не означает, что он хочет что-то скрыть: «Русские направленный в сторону взгляд воспринимают как стеснительность, неискренность, даже хитрость или вину. Это было бы справедливо, если бы так вел себя русский. Что чувствует японец, видя направленный на него взгляд? Страх. Такой взгляд характеризуется как агрессивность смотрящего» [Бойко, Эбисава, 1999: 147].

Если тема разговора совершенно неприемлема, «остра» (собеседник точно знает, что она вызовет негативные эмоции), японец предпочтет перевести разговор на другую, нейтральную тему.

С первого взгляда такая система «отрицаний без отказа» вызовет у изучающего язык значительные сложности. Чтобы у обучающегося не исчезла мотивация к дальнейшему постижению языка, следует напомнить,

что представители японской коммуникативной культуры относятся снисходительно к иностранцам и стараются войти в их положение. К тому же при длительном общении необходимость в постоянных «этикетных» фразах исчезает.

Вышеописанный фактор напрямую связан с высокой контекстностью японцев: непрямой отказ, отрицание является признаком того, что собеседник должен самостоятельно догадаться об их намерениях.

Подводя итоги, можно сказать, что понимание специфических черт поведения носителей языка является исключительно значимым фактором на пути к преодолению культурной интерференции. Ключевые знания при избегании культурологических ошибок - это знания о правильном понимании молчания, так называемого «чтения воздуха» обстановки; знания о более высоком контексте японцев, по сравнению с русскими. Существует специальная лексика и грамматические конструкции, которые способствуют смягчению отказа, делая речь более вежливой. Не менее важен и язык тела: его положение, жесты, а также другие невербальные средства коммуникации. Во время письменного общения следует быть особенно аккуратным с использованием заимствованных слов гайрайго, запас сведений о разнице их смыслов от смыслов языка-оригинала имеет большое значение.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. В процессе изучения иностранного языка можно наблюдать влияние родного языка на иной, которое проявляется на разных уровнях языковой системы.

2. Влияние родной культуры на восприятие иноязычной культуры принято называть культурной интерференцией.

3. Культурная интерференция проявляется на бытовом, поведенческом, коммуникативном и ментальном уровнях. Последний уровень представляет особую сложность для изучающего иностранный язык, особенно если речь идет о таких разных культурах как японская и русская.

4. В основе японской культуры лежит философия недосказанности и молчания. Высокий контекст японской культуры часто ведет к непониманию и коммуникативным неудачам.

5. Языковая интерференция может преодолеваться путём речевых и условно-речевых упражнений и через лингво-культуроведческий комментарий. Овладение иной культурой требует создание специальных условий, которые были бы максимально приближены к реальным. Симуляция погружения в иную культуру возможна через игровую деятельность.

6. Среди многообразия игр можно выделить: дидактические, ролевые, деловые, игры-соревнования и викторины.

7. Преподавание японского языка в учреждениях дополнительного образования основано на принципах добровольности, свободного выбора и индивидуализации, что создает комфортные условия для реализации лингвокультурологического подхода.

## **ГЛАВА 2 ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ**

### 2.1 Этапы обучающего эксперимента

Одним из основных методов педагогики является метод эксперимента. Формирующий эксперимент предполагает формирование или динамику речевой деятельности или ее аспектов, в то время как обучающий эксперимент исследует различные варианты обучающих методик с целью выявления их эффективности [Баскакова, 2009: 13].

*Цель* предложенного эксперимента – определение эффективности использования игровых технологий для преодоления интерференции.

*Экспериментальная группа.* Для проведения эксперимента была выбрана группа подростков (14-16 лет) из 7 человек (уровень: с нуля). Группа была набрана в октябре 2016 года, главной особенностью группы являлся факт, что все ученики, находящиеся в ней, были потенциальными участниками программы молодежных обменов JREX 2018. Таким образом, подросткам за год предстояло овладеть не только основными языковыми навыками, но и межкультурными компетенциями, чтобы успешно общаться с представителями японской стороны.

*Диагностический этап.* Чтобы погрузить обучающихся в атмосферу Японии и предотвратить наложение родного языка на изучаемый (рис.1), было принято решение каждое занятие посвящать страноведческому аспекту

через игровую деятельность, так как она способна воспроизводить ситуации, максимально приближенные к реальности. Данная задача требовала разработки комплекса игр, посвящённых преодолению ошибок, вызванных наложением русского (как следствие, и менталитета) языка на японский. Для этого следовало извлечь основные ошибки учеников из более раннего опыта работы и распределить их в группы по видам ошибок. Были выделены следующие ошибки:

- графические,
- лексические,
- морфологические,
- синтаксические,
- стилистические,
- фонетические,
- культурологические.

*Этап планирования.*

На данном этапе подготовки к эксперименту были тщательно изучены и проанализированы имеющиеся классификации игр и выбрана одна, наиболее подходящая. Эта классификация Кадзухико Иситоби, которая включает в себя следующие виды игр:

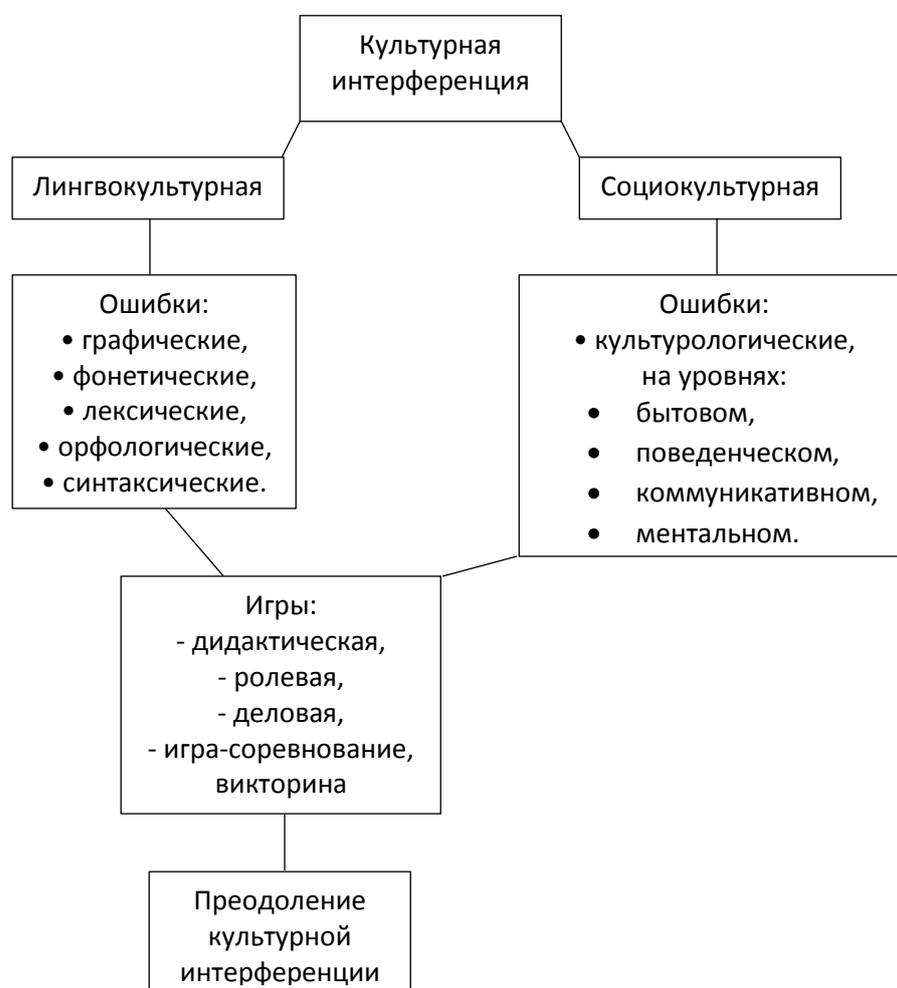
- дидактические,
- ролевые,
- деловые,
- игры-соревнования,
- викторины.

Далее была составлена модель преодоления интерференции, проявляющейся на разных уровнях и разработаны игры для преодоления разных видов интерференции в рамках изучаемых тем (рис. 2).

*Рисунок 1 Наложение языковых картин мира*



Рисунок 2 Модель преодоления культурной интерференции



*Проведение эксперимента.* Эксперимент длился 2 года (3 октября 2016-5 октября 2018). Формат обучения группы – 2 раза в неделю по 90 минут. Игры проводились каждую неделю, через одно занятие.

*Апробация результатов.* Поездка состоялась по программе JREX 7-15 октября 2018 года. Заявка подавалась от Красноярского краевого общества по развитию сотрудничества с Японией (ККО РСЯ), в котором состоит преподаватель экспериментальной группы, а также все обучающиеся. ККО РСЯ тесно сотрудничает с Обществом японо-российской дружбы префектуры Айти с 2012 года. Одной из форм сотрудничества был обмен делегациями, включавшими в себя как официальных лиц, так и частных лиц, в том числе учащихся вузов. Красноярское краевое общество и Общество Айти участвуют в организации культурной программы, хоумстэя студентов Сибирского федерального университета и Университета префектуры Айти, между которыми действует соглашение об академическом сотрудничестве. В 2013 г. ККО РСЯ выступило принимающей стороной в программе молодёжных обменов JREX, а в 2015 г. 2016 г. Общество Айти выступило принимающей стороной для организованного ККО РСЯ визита группы студентов Сибирского федерального университета, посетившего префектуру Айти, в том числе вузы префектуры, в рамках программы молодёжных обменов JREX.

JREX – это программы, созданные Японо-Российским центром молодёжных обменов. Он организует 3 основных направления деятельности:

- программу предоставления гранта для молодых ученых,
- программу направления преподавателей японского языка,
- программу приглашения и направления молодежи [JREX, эл. источник].

Обучающиеся из экспериментальной группы по своим параметрам подходили к третьей программе, которая заключается в следующем: сформированные по интересам группы японской молодёжи направляются в Россию, где они участвуют в программах обмена с российскими сверстниками. Аналогичным образом осуществляется прием делегаций молодых людей из России, которые общаются в Японии с местными юношами и девушками.

В рамках студенческого форума японские и российские студенты, которым предстоит решать судьбу японо-российских отношений в дальнейшем, проводят обсуждения по взаимно интересующим их темам. Кроме этого, организуются различные дружественные мероприятия, во время которых создается фундамент для общения в будущем.

Помимо усвоения новой информации программа направлена на активный обмен информацией с японскими ровесниками: проведение круглых столов со студентами японских вузов, обмен презентациями о регионах, которые представляют участники, обсуждение образа Японии в российской молодёжной среде и образа России в японской молодёжной среде. В завершение программы члены красноярской делегации подготовят презентацию о результатах и впечатлениях от визита в Японию, которая будет представлена жителям префектуры на организованном Обществом Айти заключительном мероприятии.

Делегация по этой программе включала в себя 18 человек: экспериментальная группа (7 участников), группа из другой языковой школы (также 7 человек) и четверо сопровождающих (преподаватели английского и японского языков). Участникам предоставлялась возможность ознакомиться с двумя японскими городами: Токио и Нагоя, с их достопримечательностями, функционированием системы среднего и высшего образования на примере соответствующих учебных учреждений, а также системой здравоохранения на примере государственного и частного лечебных учреждений, структурой и функционированием японских компаний в обрабатывающей промышленности и внешней. Поездка состояла из знакомства обучающихся с самыми разными видами японского транспорта: от автобуса до синкансэна (японский скоростной поезд-пуля), с японской природой (чтобы привить умение созерцать и наслаждаться красотой флоры и фауны): обучающиеся посещали парк Айти Кюхаку, купались в японских горячих источниках (онсэнах), посещали Нагойский океанариум.

Из мест, касающихся культурных достопримечательностей в программе были замок Асукэ, исторический комплекс Хякунэнсо, художественный музей Токугава, автомобильный завод Toyota Motor Corporation, выставочный павильон Toyota, экогород Toyota Ecoful Town, Мемориальный музей промышленности и технологий Toyota, Музей керамических технологий Норитакэ, Императорский дворец в Токио, искусственный «остров будущего» Одайба, Нагойский порт.

Общение со сверстниками, а также ознакомление с системой образования Японии проходило в Нагойском университете иностранных языков, Университете префектуры Айти и в средней школе старшей ступени политехнического профиля префектуры Айти.

Также обучающиеся посещали следующие мастер-классы: игра на барабанах от музыкантов коллектива «Сансю Асукэ Тайко», надевание юката (летнего японского кимоно), игра на сямисэне (трёхструнном щипковом музыкальном инструменте).

Проживали участники программы в Рёканах – традиционных гостиницах в японском стиле, чтобы они смогли глубже погрузиться в культуру Японии.

Кроме того, как было сказано ранее, программа обмена подразумевала проведение круглых столов, обсуждений с японской молодёжью культуру России и Японии, различные презентации, подготовленные участниками и японской стороной на темы: «Красноярский край», «город Нагоя», «Образ Японии в российской молодёжной среде и образ России в японской молодёжной среде», «Наши впечатления от поездки в Японию».

#### *Анализ полученных результатов.*

Финальная стадия исследования представляет собой анализ уровня подготовленности обучающихся к погружению в иную культуру, определяемых посредством анкетирования и беседы. На основе данного эксперимента сделан вывод об эффективности предложенной методики.

Наряду с этим были выявлены и проанализированы существующие дефициты.

## 2.2 Наиболее распространённые ошибки изучающих японский язык

Для того, чтобы понять, на какие ошибки следует обратить наибольшее внимание, была зафиксирована частотность упомянутых в предыдущем параграфе ошибок:



Было обнаружено, что графические ошибки совершаются чаще всего, после них идут лексические и фонетические, далее – морфологические и стилистические. Реже всего обучающиеся совершают синтаксические ошибки.

Далее будут перечислены наиболее распространённые ошибки в каждом из их видов.

### 2.2.1 Ошибки, вызванные лингвокультурной интерференцией

Данные ошибки могут проявляться на разных уровнях системы. Наибольшее распространение имеют графические ошибки, которые связаны с иероглифами и японскими алфавитами: хираганой и катаканой. Рассмотрим наиболее распространённые из них.

### *Графические ошибки.*

1. Стремление писать японские символы под наклоном, так, как обучающиеся привыкли делать при написании русских слов.

2. Тенденция к добавлению к иероглифам и буквам завитки, свои «фирменные» черты. Это грубая ошибка, так как одна дополнительная черта может исказить смысл иероглифа или даже превратить иероглиф в бессмысленный знак, который невозможно прочесть.

3. Прочтение традиционных японских текстов слева направо, а не справа налево, в результате чего выходит путаница и непонимание смысла.

4. Написание неправильного иероглифа, имеющего одинаковое чтение с верным вариантом. Например, иероглифы 花 и 鼻 читаются как [хана], но перевод первого иероглифа – «цветок», а второго – «нос».

5. Неумение отличать друг от друга буквы. Когда обучающиеся начинают знакомиться с японским языком, некоторые буквы новых для них алфавитов они считают абсолютно одинаковыми и не видят никаких отличительных черт. Наиболее часто встречаются ошибки с буквами シ [си] и ツ [цу].

6. Небрежное отношение к окончаниям слов (окуригане). Окуригана – это дописанное после иероглифа хираганой окончание слова. Продолжающие могут невольно присвоить слову совершенно иное значение и чтение, написав неверную букву. Например, если к иероглифу 行̄ добавить окончание < «ку», то получится значение «идти, направляться» с чтением «ику». В случае, если вместо < написать ㇿ «у», то смысл слова изменится на «совершать, осуществлять» и будет читаться как «оконау». Начинаящие и вовсе забывают дописывать окончания к иероглифам.

## Фонетические ошибки

1. Игнорирование удлинений. Начинающие склонны не обращать внимание на удлинения гласных и согласных звуков при произношении японских слов, хотя это является грубейшей ошибкой: так, если произнести слово «おかしい» [окаси:] (странный) без удлинения, получится «おかし» [окаси] (сладости).

2. Произношение звука «э» как «е». В японском языке не существует буквы «е», поэтому, если заменять в японских словах «э» на мягкий звук, вероятность понимания японцами говорящего будет довольно низкой. Нельзя произносить вместо «бэддо» «беддо», вместо «тэгами» «тегами» и т.д.

3. Замещение звуков «а» и «о». В русском языке некоторые слова пишутся через букву «о», но произносятся, как «а», например: хорошо [харашо]. Поэтому, продолжая данную тенденцию, обучающиеся переносят это негласное правило и на японский язык, что приводит к забавным казусам на занятиях: примерно 6 учеников из 10 хотя бы 1 раз произносили слово «брат» あに [ани] как おに [oni] – «демон».

4. Пренебрежение редукцией гласных звуков. Как и во многих других языках, в японском присутствуют слова, в которых происходит сокращение звуков. Обычно они содержат в себе буквы из ряда на «са». Глагол-связка ㇿ [дэсу] состоит из букв «дэ» и «су», а также, по системе транскрибирования японских слов Е. Д. Поливанова, записывается именно с «у» в конце. Тем не менее, в естественной, живой речи носителя языка всегда слышится «дэс», с твёрдым «с» в конце. Исключение составляют случаи, в которых человек хочет придать стиль своим словам, сделать их более мягкими и женственными, а также тексты песен.

5. Некорректное произношение некоторых звуков. Например, русские обучающиеся склонны произносить «р» в японских словах звонко, как рычащий звук, присущий фонетике русского языка. Японцы же произносят его приглушённо, скрещивая со звуком «л», так как для них не существует разницы между «р» и «л». Таким образом, русские имена, имеющие «л» будут сильно искажены в японском языке. Если затранскрибировать их, имя Алина превратится в «Ари:на», Юлия в «Ю:рия» и т.д.

#### *Лексические ошибки.*

Склонность обучающихся к калькированию. Особенно ярко подобные ошибки проявляются при переводе фразеологических единиц. Например, в японском языке существует идиома «水に流す» [мидзу ни нагасу] – дословно: пускать по течению. Важно знать, что эта фраза не является эквивалентом русского фразеологизма, так как имеет совсем другой смысл: в России: пускать по течению – не вмешиваться, позволить обстоятельствам происходить самим. В Японии же «пускать по течению» означает: забыть (не вспоминать) прошлое. Возможный вариант перевода фразеологизма на русский язык: кто прошлое помянет, тому глаз вон. Однако, стоит понимать, что данный вариант, скорее, означает ситуацию, при которой человек не желает вспомнить своё прошлое из-за того, что оно было несчастливым (глупым, бессмысленным и т.д.). Японский же фразеологизм может использоваться и тогда, когда человек потерял память или забыл о чём-либо благодаря новым нахлынувшим событиям или эмоциям.

2. Неправильное использование глаголов いる [иру] и ある [ару]. Если в русском языке глагол «быть» употребляется как по отношению к одушевлённым предметам, так и неодушевлённым, то в японском языке いる – это глагол, используемый только для живых существ, а ある – только для

предметов. Многие ученики (особенно те, кто владеет английским языком) используют ある, когда говорят о животных (видимо, вспоминая английское it по отношению к ним), но необходимо помнить, что с животными, птицами и всем остальным, что может дышать, применяется только いる.

3. Путаница с предметно-указательными местоимениями. Данные местоимения используются в зависимости от удалённости предмета. Если он находится близко к говорящему, употребляют слово これ [корэ] (это). Если близко к собеседнику – それ [сорэ] (то). Если одинаково далеко ото всех – あれ [арэ] (вон то). Слова похожи друг на друга, большинство обучающихся долгое время не могут их отличать.

#### *Морфологические ошибки.*

1. Затруднения с временами японского языка. Несмотря на то, что в японском языке всего 2 времени: прошедшее и настоящее-будущее, число ошибок, связанных с ними, довольно велико. Основную сложность составляет невозможность (в некоторых случаях) без контекста определить, совершается ли действие регулярно, или оно только будет происходить через некоторое время. Частыми помощниками определения этого фактора служат слова-маркеры («завтра», «через неделю», «в следующем году» и т.д.), но их не всегда можно встретить в предложениях. Рассмотрим следующий пример: 東京へ行< [то:кё: хэ ику]. Без контекста нет возможности правильно перевести данную фразу, ведь она может означать и «я еду в Токио», и «я поеду в Токио». Данная ошибка распространена не только среди начинающих учить язык, но и среди продолжающих.

2. Проблема употребления счётных суффиксов. Главной особенностью числительных в японском языке является следующий факт: в большинстве случаев они используются в сочетании со счётными суффиксами. Счётный суффикс может обозначать однотипную категорию предметов, и то, с чем можно его сравнить в русском языке – это, например, слова «штука» или «кусоч» (мяса, хлеба и т.д.), но в японском языке область употребления таких счетных слов намного шире. В зависимости от размера, формы, и группы предметов при их счёте к числу добавляется подходящий из множества счётный суффикс. Как правило, они не переводятся на русский язык, в случаях, если для них не существует соответствующего эквивалента. Обучающиеся склонны путать счётные суффиксы между собой, особенно, когда они звучат одинаково: 階 [кай] (этаж) — для счёта этажей, 回 [кай] (раз) — для количества раз. Употребление числительного без суффикса также считается грубой ошибкой.

3. Ошибочное образование форм предикативных и полупредикативных прилагательных. Предикативные прилагательные в японском языке заканчиваются на -し [и], имеют функцию отображения состояния объекта и играют роль сказуемого. Полупредикативные заканчиваются на -な [на], являются именными (адъективными), так же, как и предикативные выступают в роли сказуемого, но присоединяются к объекту только вместе со связкой. Обучающиеся не всегда могут распознать тип прилагательного, несмотря на кажущуюся очевидность их сортировки: одиночное полупредикативное прилагательное (без объекта) не имеет окончания и может заканчиваться на другую букву, в том числе и на -し [и]: きれいな (はな [кирэина хана] (красивый цветок), きれい [кирэи] (красивый). Данное прилагательное довольно часто принимают за предикативное, в следствие

чего возникает целый ряд грубейших ошибок. Эти два вида прилагательных имеют отличные друг от друга формы при образовании перечислений, прошедшего времени и отрицания. Например: **あかるい** [акаруи] (светлый) и **ゆうめい(な)** [ю:мэи(на)] (знаменитый) в прошедшем времени будут выглядеть таким образом: **あかるかった** [акарукатта] **ゆうめいでした** [ю:мэидэсита].

### *Синтаксические ошибки.*

1. Неправильный порядок слов в предложении. Это одна из наиболее часто встречающихся синтаксических ошибок. В японском языке глаголы, как отрицательные, так и положительные, находятся в конце предложения. Например: **私はギターを引いたり、アラビア語を話したり、編み物をした**  
**り、うんてんしたりすることができません** [ватаси ва ги:та во хиитари, арабиаго во ханаситари амимоно во ситари, унтэнсита суру котога дэкимасэн].

2. Путаница с конструкцией «который». На более продвинутом уровне (примерно спустя год обучения японскому языку) подростки склонны совершать ошибки с этой конструкцией, так как ранее усвоили, что глаголы находятся в конце предложения. Однако, новая конструкция является исключением: глагол в словарной форме предшествует существительному. Для сравнения: **ほんはつくえのうえにあります** [хон ва цукуэ но уэ ни аримасу] (книга находится на столе), **つくえのうえにあるほん** [цукуэ но уэ ни ару хон] (книга, которая находится на столе). В первом случае глаголом

является слово *あります* [аримасу], во втором – *ある* [ару] (нейтральная и словарная формы соответственно).

Основными видами игр, помогающих преодолению данного вида интерференции являются дидактические игры, соревновательные игры и викторины, способствующие более детальному рассмотрению языковых структур; для закрепления подойдут ролевые и деловые игры.

### 2.2.2 Ошибки, вызванные социокультурной интерференцией

Предлагаемая классификация ошибок основана на уровне проявления интерференции: бытовая, поведенческая; коммуникативная и ментальная.

#### *1. Интерференция на бытовом уровне*

Первый тип ошибок главным образом связан с неумением пользоваться местной техникой. Японию зачастую называют страной будущего по причине автоматизации, помогающей осуществлять повседневные действия: особенно распространены вендинговые аппараты с напитками (в некоторых районах можно найти автоматы с едой, канцелярией, бытовыми мелочами и даже одеждой). Если неумение пользоваться ими не всегда может отрицательно сказаться на качестве пребывания обучающегося в Японии (в качестве альтернативного варианта существуют круглосуточные супермаркеты), то в случае с автоматами, выдающих билеты на общественный транспорт данная проблема становится значимой.

Безусловно, во время поездки не обошлось без некоторых недопониманий ввиду пробелов в знаниях о простой, бытовой жизни японцев. Так, например, одна из учениц, находясь в магазине одежды, захотела примерить платье. Ей тут же вручили странный (по её словам) полупрозрачный пакет. Что с ним делать, она поняла только после того, как консультант продемонстрировал это на себе. Данный предмет, как оказалось, имел функцию сохранения товара в чистом виде и предотвращал попадание следов макияжа на новую одежду.

## *2. Интерференция на уровне поведения*

Культурологические ошибки часто возникают при непосредственном общении с носителем языка и/или пребывании в Японии. Некомпетентность учащихся часто ставит их в невыгодное положение. Рассмотрим основные пункты, в которых случаются казусные ситуации.

1. Игнорирование правил этикета (гостевого, делового и т.д.). Гостевой этикет предполагает прочные знания вежливых фраз, используемых во время пребывания в доме японцев, а также совокупность общих знаний о правилах поведения там (например, нужно снимать свою обувь и аккуратно ставить её перед входной дверью носками вперёд, чтобы у хозяев дома создалось впечатление о скромности гостя: побуду немного и вернусь домой). Деловой – правила поведения на официальных встречах: необходимо знать, какой стиль речи, жесты использовать приемлемо и неприемлемо, как нужно обращаться к лицам, имеющим более высокий статус, правила поклонов (насколько они должны быть глубокими и т.д.). Во многих случаях, после того, как обучающийся ознакоми́вается с понятием высокого контекста в коммуникативном поведении японцев, а также с категорией молчания, описанными в первой главе данного исследования, данный подвид ошибок начинает проявляться в его образе действий значительно реже или вовсе исчезает.

2. Нарушение правил поведения в общественных местах. Японская культура в целом весьма противоречива, поэтому нужно быть особенно осторожным при запоминании их. Еду принято поедать шумно, положительно оценивая, таким образом, вкусовые качества блюда. Во всех остальных случаях лучше создавать как можно меньше шума, особенно, в транспорте, где строжайше запрещено разговаривать по телефону, беспокоя, тем самым, окружающих людей. Возвращаясь к местам общественного питания, невозможно не упомянуть, что бульоны в Японии выпивают прямо из тарелки, а чаевые официантам давать не принято по причине иного

восприятия дополнительной оплаты рабочего времени. Чаевые рассматриваются как подаяние, плата «ни за что» оскорбляет представителей японской культуры. Ещё одно не менее важное правило связано с культурой очереди. Обязательно нужно выстраиваться в очередь, если большое количество человек имеет намерение войти куда-либо: транспорт, лифт и так далее.

### *3. Коммуникативная интерференция*

Коммуникативные стратегии японской культуры в значительной степени отличаются от европейских. Кроме того, ошибки, которые проявляются на коммуникативном уровне, часто вызваны незнанием или непониманием или игнорированием коммуникативной ситуации.

1. Например, прагматика общения на японском предполагает учет отношений между говорящими. Непривычная дифференциация слов-обращений к людям становится причиной очень распространённой ошибки, которую совершают 9 из 10 учащихся. В японском языке для обозначения «своих» и «чужих» существуют разные слова. Вообще, этот аспект культуры страны восходящего солнца уникален, он позволяет глубже понять систему японских отношений, её чёткое системное разделение. В языке это представлено разными по написанию и звучанию словами. Например, слово «мама» не универсально, оно звучит по-разному, в зависимости от того, про чью маму необходимо сказать. Своя мама – это (はは [хаха], чья-то — おかあさん [ока:сан]. Данная система распространяется на все родственные связи, поэтому начинающие японисты очень часто в ней путаются.

2. Ещё один пример неверного коммуникативного поведения – неправильное распознавание контактоподдерживающих лексем (айдзути). Слово «айдзути» (яп. 相槌) дословно означает «попеременные удары молотом». В рамках коммуникативного явления представляет собой

реакцию слушающего на слова говорящего. Согласно этимологии слова, изначальный смысл состоит в последовательности, в умении вовремя услышать «звук молота» и ответить на него. Понятие подразумевает взаимодействие двух сторон, которое несёт за собой определённый результат.

При введении в свою речь слов-айдзути, важно и обращать внимание на интонацию. Так, например, фраза *そうですか* [со: дэсу ка], в зависимости от нисходящей или восходящей интонации, может выражать две разные реакции на сказанное: нейтральную (я принял информацию к сведению; я удивлён информацией) и негативную (я подозреваю говорящего в неискренности). Большинство айдзути употребляется с нисходящей интонацией, однако, чтобы выразить такие эмоции, как сомнение в словах собеседника, удивление, смущение и прочие произносится с восходящей интонацией.

В японской культуре злоупотребление эмоциями в разговорах с высокопоставленными лицами считается невежливым, поэтому настоятельно рекомендуется в подобных ситуациях произносить поддакивания с нисходящей интонацией.

На почве неверного восприятия иностранцем японских контактоподдерживающих слов, могут возникнуть конфликты и недопонимания. Если произошла подобная ситуация, японец может подумать, что его не расслышали или не слушают осознано, демонстративно. Многие представители японской культуры даже намеренно делают паузы между предложениями, чтобы слушающий в это время отреагировал, используя айдзути.

С другой стороны, незнание особенностей этого пункта японского этикета иностранцем может привести и к его собственному дискомфорту. Во многих культурах (например, европейских) такое частое поддакивание может рассматриваться как вмешательство в рассказ. Эти две тактики

общения контрастны друг другу, поэтому подобная неосведомленность может также рассматриваться как недостаточное владение японским языком.

3. Незнание некоторых правил вежливого японского дискурса может выражаться в неверном использовании именных суффиксов. Наравне с разграничительными словами, данные суффиксы служат важным показателем взаимоотношений японцев. Например, добавление к женскому имени «-тян» подразумевает мягкое, снисходительное отношение к ребёнку или девушке. Это своеобразный аналог русских уменьшительно-ласкательных суффиксов. Употребление данного суффикса по отношению к малознакомому человеку будет считаться проявлением фамильярности и грубости. Также, обучающиеся нередко забывают использовать нейтрально-уважительный суффикс «-сан», отсутствие которого тоже означает непозволительную вольность, вторжение в круг «ути» («своих») к личности, которая, по факту, является «сото» («чужой»), ведь обращение без уважительного суффикса японцы могут позволить только между лучшими друзьями или близкими родственниками. Ещё одна нередкая ошибка, связанная с употреблением именных суффиксов, которая заключается в применении суффикса «-сан» по отношению к самому себе. В вежливой японской речи принято говорить о себе в уничижительном тоне, возвышая собеседника. Поэтому «-сан» о себе будет звучать слишком высокомерно.

4. Неверная интерпретация гендерного фактора. Существует общепризнанный факт, что устная речь значительно отличается на гендерном уровне. Говоря о японском языке, нельзя не упомянуть термин 女言葉 [онна котоба] (дословно: женские слова/женский язык). Считается, что стиль, манера речевого поведения у женщин должны быть мягче, в то время, как мужская речь более посредственна, повседневна и даже груба. Таким образом, в связи с незнанием вышеуказанных нюансов, образуется сразу несколько ошибок: употребление «женских» слов вместо «мужских» и наоборот. Кроме того, стремясь показать свой высокий уровень владения

языком, обучающийся нередко производит обратное впечатление, использовав чересчур эмоционально окрашенную «мужскую» лексику, которая считается грубой и контрастирует с женской. Это означает, что использование её в разговорах с носителями языка является признаком невежливого человека. Самая частая ошибка здесь - использование гендерно окрашенного слова «я». Так, 俺 [орэ] и 僕 [боку] говорят только мужчины, а あたし [атаси] – только женщины. На начальном этапе обучающиеся путают данные слова. Во избежание конфузов лучше использовать гендерно нейтральное 私 [ватаси].

5. Пренебрежение категориями «свой» и «чужой». Как уже говорилось ранее, японцы воспринимают окружающих через призму «ути» и «сото» (т.е., своих и чужих). К группе «свои», как правило, относятся члены семьи, друзья, коллеги (люди, с которыми часто происходит общение), а к «чужим» — клиенты, родственники друзей/коллег и другие малознакомые люди. Для данных категорий существуют свои пласты лексики и даже грамматические обороты. Естественно, употребление просторечного стиля по отношению к «сото» неприемлемо. Для такой речи подойдёт кэйго (вежливый японский язык).

6. Использование слова «あなた» [аната] (ты). Практически во всех языках мира местоимение «ты» является нейтральным и лица, которые его используют, не имеют намерений как-либо обидеть или оскорбить собеседника. Однако, в японском языке, если известно его имя, лучше обратиться напрямую по имени, так как «あなた» созвучно со словом «дорогой, милый», это является прямым вторжением в круг «своих», фамильярностью.

7. Затруднение просторечным стилем. В наиболее популярном среди преподавателей японского языка УМК «みんなの日本語» [минна но нихонго] (Японский язык для всех) первые 20 уроков посвящены именно нейтрально-вежливому стилю. Причиной является усреднённость ситуаций общения с носителями языка (пособие не имеет каких-либо возрастных ограничений, что можно понять уже из названия): нейтрально-вежливый стиль можно использовать и во время деловых встреч, и при первом знакомстве в неформальной обстановке. Однако, просторечный стиль можно использовать только по отношению к близким друзьям. Данный стиль заметно отличается от нейтрально-вежливого: применяются другие формы глагола, прилагательных, а также иные связки. 20 уроков – это примерно 10 месяцев обучения языку; становится очевидным, что дети успевают привыкнуть к нейтрально-вежливому и переход на новый стиль вызывает у них значительные затруднения. Нередко происходит смешение стилей, что является недопустимым.

Другие ошибки коммуникации связаны с отсутствием фоновых знаний.

Например, написание слова «понедельник» с иероглифа со значением «солнце» можно избежать, если знать, что в Японии неделя начинается с воскресенья. Графически дни недели иногда сокращаются до первого иероглифа, в зависимости от того, какому элементу природы посвящён день. Понедельник – это день луны, вторник – день огня, среда – воды, четверг – дерева, пятница – золота, суббота – земли и воскресенье – солнца. Соответственно, нужно писать иероглиф «луна», если цель – написание слова «понедельник», «огонь», если цель – написание слова «вторник» и т.д. Русские обучающиеся часто забывают, что японская неделя начинается не с понедельника, поэтому днём солнца у них становится понедельник, а не воскресенье.

Преодолевать ошибки на социокультурных уровнях можно с помощью ролевых и деловых игр, чтобы симитировать ту или иную ситуацию и суметь

её контролировать. Для закрепления знаний можно использовать викторины и соревновательные игры.

Далее представлены примеры разработанных игр, которые также были распределены по типам классификации исследовательницы Кадзухико Иситоби.

### 2.3. Игры, помогающие преодолеть лингвокультурную интерференцию

В данном параграфе представлены игры, цель которых – научить игроков лингвокультурной компетенции, научить правильно пользоваться языком.

#### 2.3.1 見て、考えて、作って [митэ, кангаэтэ, цукуттэ] (смотри, думай, сочиняй)

Для преодоления графических ошибок была введена следующая игра: на столе перед учащимися были разложены вырезанные из различных аутентичных японских текстов (художественных книг, журналов, газет и т.д.) предложения (см. Приложение А). Группа разбивается на 2 команды. Задача групп – восстановить короткие тексты так, чтобы можно было их прочитать, не спутав, при этом, их с друг другом (т.е., суметь отличить газетную статью от, например, рассказа). Данное задание акцентирует внимание обучающихся на иероглифах, алфавитах и стиле письма (столбцом, справа налево). Также обучающимся предварительно было дано объяснение, что алфавит катакана чаще всего встречается в журналах, хирагана – в художественных текстах, а иероглифами изобилуют новостные или научные статьи. Выигрывает команда, которая справится быстрее всего. Время выполнения данного этапа игры равно пяти минутам. В качестве поощрения все ученики из команды могут выполнить меньший объём домашнего задания к следующему занятию.

В качестве закрепления усвоенного, каждая команда пробует составить свой традиционный японский текст с использованием известных им

иероглифов так, чтобы первые буквы предложения составляли какое-либо слово или фразу. Задание считается не выполненным, если команда составила текст в европейском стиле, так как его читают слева направо и в строчку, а это не способствует устранению графических ошибок. Необходимое условие – предложения, записанные столбиками, подражание аутентичным японским текстам. Время выполнения также ограничено: не более 10 минут. Этот этап в игре нужен ещё и для того, чтобы снова дать шанс проигравшей команде проявить себя.

В данном случае соблюдены все нормы **соревновательной** игры по классификации Кадзухико Иситоби: мотивация (распознать и составить тексты быстрее другой команды), ограничение по времени (не более пяти и десяти минут для каждого этапа), наличие команды-победителя и поощрение. Значит, описанная выше игра относится именно к этому виду.

### 2.3.2 諺 [котовадза] (идиомы)

Для закрепления японских идиом фразеологические единицы были распределены в группы. Например, одной команде были даны идиомы со словом «нога», а другой – «рука». Целью команд на первом этапе являлось угадывание их значений. Команда, угадавшая меньшее количество идиом, на японском языке (можно было использовать мимику и жесты, т.к. уровень владения языком был всё ещё недостаточно высок) пыталась объяснить команде-победителю смысл своих фраз.

Данная игра, как и предыдущая, отвечает требованиям игры-**соревнования**. Однако, в качестве поощрения команда-победитель выступает в роли «ведущей», их задача на втором этапе игры была проще: объяснить смысл фраз, в то время, как проигравшая команда должна находиться в большем эмоциональном и умственном напряжении во время угадывания.

### 2.3.3 外と内 [soto to uti] (свои и чужие)

Для исправления лексических и морфологических ошибок, связанных с неправильной дифференциацией слов из категорий «свои» и «чужие», а также с неверным использованием именительных суффиксов была введена **ролевая** игра, которая имела следующий порядок действий. Преподавателем заранее изготавливались карточки (см. Приложение В), число которых соответствовало количеству учащихся. На каждой карточке была написана роль (уникальная для каждого из учеников) и проблемная ситуация (одна для всех). Например, по отношению друг к другу ученики делились на «своих» и «чужих». Фактически, они были распределены в 2 группы: в 2 разные семьи.

Например:

Семья 1:

- отец;
- мать;
- дочь.

Семья 2:

- мать;
- отец;
- сын;
- младшая сестра.

Одна из ситуаций могла быть такой: дочь из Семьи 1 дружит с младшей сестрой сына Семьи 2. Чтобы устроить весёлый праздник Рождества, мать Семьи 1 предложила дочери пригласить свою подругу и её родных в гости. Игра имитирует само Рождество. Задача обучающиеся – активно использовать слова-обращения из категорий «сото» и «ути», не запутавшись в них. При этом, в процессе знакомства семей задача усложняется: неожиданно выясняется, что матери семей дружили в детстве, а проблема заключается в том, что дочь Семьи 1 и сын Семьи 2 также знакомы, но ранее враждовали друг с другом. Такой сценарий наилучшим образом

подходит для отработки категорий «ути» и «сото», так как они в процессе меняются (незнакомые матери семей оказываются давними подругами), а проблема заключается в том, что дочь Семьи 1 и сын Семьи 2 враждовали, но сейчас их цель – поладить друг с другом.

Эта ролевая игра соответствует критериями отбора, согласно работе исследовательницы Иситоби: включает роли обучающихся, сценарий с проблемой, коммуникацию.

#### 2.3.4 神経衰弱 [синкэйсуидзяку] (концентрация) и かるたみたい

[карута митай] (почти как Карута)

**Игры-соревнования** с карточками могут подходить и для устранения графических ошибок (на карточки, в этом случае, помещаются иероглифы или буквы), и для лексических, (помещаются слова), и для морфологических (см. Приложение С). Помимо вышеуказанного, игра прекрасно развивает память. Для одних и тех же комплектов карт были созданы игры с разными правилами. Первый вариант «Концентрация». Правила таковы: преподаватель заранее подготавливает карты (если цель – устранение графических ошибок, то иероглифы, если морфологических – то картинки, связанные, например, с именами прилагательными. Важно, чтобы среди прилагательных имелись и предикативные, и полупредикативные) с антонимичными значениями (карта «маленький» и карта «большой», «высокий» и «низкий» и т.д.), раскладывает их на столе в случайном порядке лицевой частью вниз. Обучающиеся ходят по очереди: вытягивают по 2 карты. Если попались слова/иероглифы-антонимы, то обучающийся оставляет эти карты у себя. Если нет, то кладёт обратно. Важно, чтобы он возвращал их ровно на те места, откуда взял (чтобы остальные запоминали месторасположение). Выигрывает собравший наибольшее количество карт. Поощрение – одноразовое освобождение от домашнего задания.

Второй вариант игры («Почти как Карута») было решено назвать таким образом так как немного напоминает японскую традиционную игру «Карута». Отличие заключается в том, что обучающемуся предстоит не просто отыскать нужную карту, но и составить со словом на ней предложение. Карты так же раскладываются в случайном порядке, но лицевой стороной вверх. Выбирается ведущий, которому преподаватель предоставляет список имеющихся слов. Ведущий по очереди зачитывает слова (можно и на русском языке, и на японском), а остальные пытаются найти его графический вариант. Выигрывает собравший наибольшее количество карт. Поощрение – однократное освобождение от домашнего задания.

### 2.3.5 タブー [табу:] (табу)

Предшественница данной игры – игра в слова «сиритори». Так как в японском языке алфавиты являются слоговыми, то второй игрок называет слово не на последнюю букву, а на последний слог. Например: **ねこ** [нэко] **こども** [кодомо] **もり** [мори] и так далее. В новой игре аналогичные, но немного усложнённые правила – можно называть и отдельные слова, и словосочетания, и фразы, но чтобы они соответствовали этикету. Если игрок случайно назовёт слово/фразу-табу (например, **あなた**[аната] (ты), выбывает из игры). Побеждает оставшийся обучающийся, не назвавший ничего, что находилось бы под запретом. Поощрение – акцент на любимом виде деятельности победившего на следующем занятии (например, больше аудирования или иероглифики).

По всем параметрам данная игра также относится к **соревновательному** типу.

### 2.3.6 小説 [сё:сэцу] рассказ

Игра заключается в создании импровизационного рассказа на японском языке. Создавалась для отработки времён (устранения морфологических ошибок), но впоследствии охватила более широкий спектр (в том числе синтаксические). Первый игрок называет любое предложение. Оно обязательно должно содержать некоего персонажа, его действие и время, в которое он это действие выполнял. Например: 田中猫は昨日森へ行きました [танака нэко ва кино: мори э икимасита] (кот Танака вчера ходил в лес). Второй игрок продолжает эту историю по своему усмотрению, затем наступает очередь третьего игрока и так далее. В ходе игры важно следовать одному и тому же времени: если первое предложение в прошедшем, то всё повествование так же должно быть в прошедшем. Игрок, допустивший любую ошибку, связанную с уже прошедшим материалом, выбывает из игры. Повествование заканчивается, когда остаётся 1 игрок.

Данная игра имеет правила, имеет последовательность действий, нацелена на развитие говорения, а также воображения. Она является **дидактической**.

### 2.3.7 先輩と後輩 [сэмпай то ко:хай] (старшие по курсу и младшие по курсу)

В японском языке существуют такие понятия, как сэмпай и кохай. Они означают иерархические отношения между людьми, у которых больше и меньше опыта. Словом 先輩 [сэмпай] (дословно: «опережающий коллега») называют человека, у которого больше опыта в той или иной области по отношению к тому, кто занимается тем же самым, но меньший временной промежуток (к кохаю). Игра нацелена на развитие стилей японского языка: нейтрально-вежливого и просторечного. Группа делится на 2 команды; первая команда – сэмпай, вторая – кохай. Далее одному участнику из группы предлагается вытянуть карточку со сценарием игры (см. Приложение D).

Например: студенты первого курса колледжа планируют пригласить на праздник, посвящённый Ханам (японский праздник любования цветением сакуры) студентов второго курса колледжа. Между собой кохэй должны обсудить, куда именно им пойти, каким образом провести праздник (будет ли это пикник под деревом сакуры, или что-то ещё), что взять с собой (если это пикник) и так далее. Общаться между собой они должны в просторечном стиле (так как равны по уровню знаний). Во время самого приглашения сэмпай необходимо сменить стиль на нейтрально-вежливый. Проблема: сэмпай соглашаются прийти на фестиваль, но просят взять с собой их друга из другого колледжа. Кохэйам неизвестно, на каком он учится курсе. Задача: узнать это как можно вежливее, не спрашивая напрямую. После успешного выполнения задачи сменить стиль разговора (при необходимости).

Судя по всем составляющим данной игры (роли, сценарий, коммуникация, проблема), она является **ролевой**.

### 2.3.8 おかしいお菓子 [окаси: окаси] странные сладости

Название игры происходит от игры слов おかしい [окаси:] (странный) и おかし [окаси] (сладости). Группа обучающихся делится на 2 части. Первым игрокам отводится время на придумывание задания, связанного с фонетическими особенностями японских слов с вариантами ответа. Например: какое из этих слов означает «ключ»:

А) かいぎ [кайги]

Б) かき [каки]

В) かぎ [каги]

Г) がき [гаки]

Данные слова очень похожи по звучанию. Важное условие: все из слов обязательно должны существовать на самом деле. Так, вариант А означает «собрание», Б – «хурма», В – ключ, а Г – духа в буддийской мифологии. Правильный ответ, как можно видеть, В.

Вторая часть группы должна, посоветовавшись, дать ответ. Если ответ верный, группы меняются своими обязанностями. Побеждает та часть группы, которая наиболее часто придумывала задания (т.е. чаще всего угадывала ответ). Поощрение: победившая часть группы сама выбирает игру, помогающую преодолению культурной интерференции, в которую все будут играть на следующем занятии.

Данная игра очень похожа на игру-соревнование, однако таковой не является, если анализировать её с точки зрения критериям Иситоби, так как не имеет ограничения по времени и обладает узкой тематикой (как в примере, описанном, выше, тематикой были фонетические особенности японского языка). Вывод: это **викторина**.

### 2.3.9 宝< じ [такаракудзи] (лотерея)

Игра нацелена на отработку счётных суффиксов (устранение морфологических ошибок), а также на закрепление цифр. Преподаватель просит учеников представить, что каждый из них выиграл в лотерею 300 миллионов иен (около 150 миллионов рублей). Далее каждому раздаются карточки с дорогими товарами (например, вертолёт, роботом и так далее). Задача – каждому из обучающихся рассказать, на что бы он потратил выигрыш из полученного списка вещей так, чтобы уложиться в сумму и, одновременно, потратить все деньги, а также верно использовать в своём рассказе счётные суффиксы, в зависимости от выбранных предметов (см. Приложение Е).

Игра имеет некий ролевой элемент (представить себя в роли богача), но, тем не менее, является **дидактической**: есть обязательные правила –

необходимо потратить абсолютно все деньги и выбирать только из имеющегося списка, направлена на закрепление цифр, числительных и счётных суффиксов посредством говорения, имеет последовательность действий: выбор желаемого, подсчёт оставшихся средств, представление результата группе.

## 2.4 Игры, помогающие преодолеть социокультурную интерференцию

Рассмотрим игры, которые помогут обучающимся избежать ошибок на бытовом, коммуникативном, поведенческом и ментальном уровнях.

### 2.4.1 切符を買いましょう [киппу о каимасё:] (давайте купим билеты)

Группа делится на 2 части. Каждому обучающемуся из первой подгруппы раздаётся карточка с изображённым на ней автоматом по покупке билетов (все кнопки должны быть хорошо видны). Автомат у всех одинаковый. А также карточка с ценами до разных станций (например, в Токио). Второй части игроков достаются карты с названиями станций. Далее дети разбиваются на пары и тройку таким образом, чтобы в каждой паре был человек с автоматом и человек со станцией. Если это тройка, то с автоматом должен быть один игрок, со станциями же двое. Задача второй подгруппы – спросить у первой, сколько стоит билет до их станций и попросить помочь воспользоваться автоматом, чтобы купить билет. После успешного выполнения этих задач, обучающиеся меняются ролями, а карточки со станциями снова перетасовываются и выдаются в новом порядке (см. Приложение F).

Игра ориентирована на преодоление социокультурной интерференции на бытовом уровне и снижение языкового барьера: оттачивается не только умение покупать что-либо в японских вендинговых системах, но и навык правильной просьбы о помощи, обращения к другим людям.

«切符を買いましょう» [киппу о каимасё:] является **ролевой**: у каждого своей роли, есть сценарий и проблема (неумение купить билет в автомате), осуществляется коммуникация между участниками.

#### 2.4.2 絶対にしない [дзэттай ни синай] (ни за что нельзя)

Преподаватель объявляет тему игры (например, транспорт). Группа делится на две команды. За определённое количество времени (например, за минуту) каждая группа должна, посоветовавшись, составить список того, что нельзя делать в японском транспорте. После того, как время истечёт, каждая команда выбирает одного своего представителя (капитана), который объявляет всем результаты командной работы. Побеждает команда, в которых наибольшее количество правильных вариантов ответа. Капитан команды также несёт ответственность за верное объявление результатов (говорить нужно целыми связными предложениями, а не простыми словосочетаниями). Поощрение – меньший объём домашнего задания, связанного с правилами поведения в японском обществе для победившей команды.

Судя по всем имеющимся составляющим, данная игра является **соревновательной**.

#### 2.4.3 会議 [кайги] (собрание)

Игра может охватывать целый спектр оттачивания навыков, но главной её функцией является выработка умения правильно вести себя на официальных встречах с высокопоставленными лицами.

Обучающиеся вытягивают случайную карточку с рисунком (карточки располагаются картинкой вниз). Игрокам предстоит стать главами крупных фирм, сфера которых отображена в карточке (см. Приложение G). Например,

если выпал рисунок с фотоаппаратом, это компания, которая производит технику, если с кольцом – ювелирные изделия и т.д. Следующий этап игры заключается в создании визитных карточек на заранее подготовленных преподавателем листочках бумаги (по 6 одинаковых визитных карточек для каждого). Необходимо верно написать своё имя и должность, которая игроку выпала по роли. Следующий этап – формальное знакомство представителей компаний друг с другом (здесь важно произвести обмен визитными карточками по всем правилам делового этикета). Финальный этап – переговоры. Задача обучающихся – используя кэйго, решить, с кем из представителей выгоднее сотрудничать. Проблема заключается в том, что в случае, если глава какой-либо компании не сможет ни с кем договориться, его фирма обанкротится.

Данная игра, определённо, относится к **деловым** играм: присутствуют все аспекты ролевой, но делает акцент на более узкой, деловой теме.

## 2.5 Результаты эксперимента

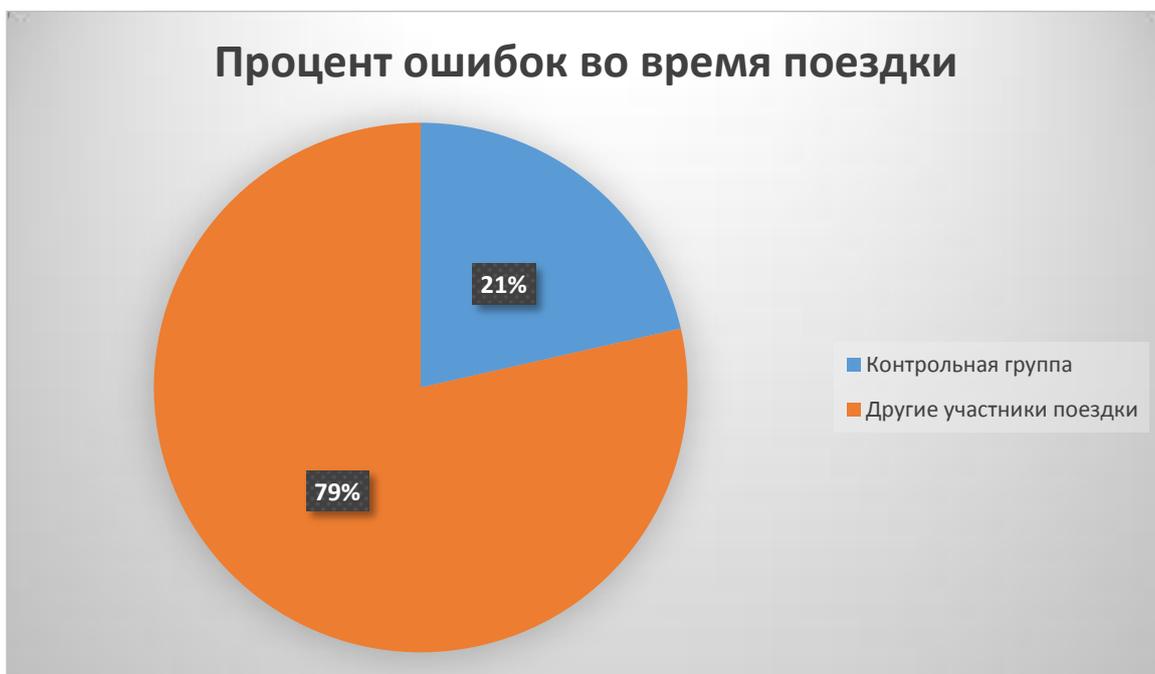
Игры вырабатывались, исходя из индивидуальных особенностей каждого участника эксперимента, следовало учитывать предпочтения каждого, чтобы добиться наилучшего результата и, в конечном счёте, найти компромисс. Таким образом, количественное соотношение игр получилось следующим:



Итого получилось 30 игр: 10 соревновательных, 8 дидактических, 6 ролевых, 5 викторин, 1 деловая. Большое количество игр-соревнований оправдано коллективистским духом Японии, кроме того, как показала практика, за счёт данных игр повышается интерес обучающихся к учебному процессу, укрепляются навыки работы в команде.

Итоги эксперимента были весьма воодушевляющими. В состав делегации входили также ученики из других языковых школ и не из экспериментальных групп и, благодаря опросу самих учащихся, а также сопровождающих взрослых, обнаружилось, что японская сторона неоднократно выражала удивление насчёт осведомлённости учеников; японцы были поражены их страноведческой и языковой компетенцией. Языковые навыки они демонстрировали не только при устном общении с носителями языка, но и при выполнении проектных работ, которые они, как участники программы культурного обмена, должны были выполнить и представить в японских высших учебных заведениях.

Ниже представлено процентное соотношение ошибок контрольной группы и других участников поездки.



Таким образом, подтверждается успешность разработанной модели.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В практической части работы цель эксперимента (определение эффективности использования игровых технологий для преодоления интерференции) была успешно достигнута. Также была разработана модель преодоления культурной интерференции посредством комплекса игр.

1. Для создания комплекса игр, упомянутого выше, были выделены следующие типы ошибок:

- графические,
- лексические,
- морфологические,
- синтаксические,
- стилистические,

- фонетические,
- культурологические.

2. Было обнаружено, что графические ошибки совершаются чаще всего.

3. Выявленные типы ошибок были разбиты на две категории: лингвокультурные ошибки и социокультурные. К первой относятся:

- графические ошибки,
- фонетические ошибки,
- лексические ошибки,
- морфологические ошибки,
- синтаксические ошибки.

Ко второй относятся культурологические ошибки, проявляющиеся на следующих уровнях:

- бытовой,
- поведенческий,
- коммуникативный,
- ментальный.

4. Был разработан комплекс игр, релевантный для всех имеющихся категорий, включающий в себя 30 игр: 10 соревновательных, 8 дидактических, 6 ролевых, 5 викторин, 1 деловую.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В данной работе были рассмотрены понятия «культурная интерференция» и «игровая деятельность».

Полученные в результате исследования сведения позволяют сделать следующий вывод: цели исследования достигнуты, а гипотеза о том, что использование игровой деятельности в условиях дополнительного образования детей приводит к преодолению культурной интерференции доказана.

В теоретической части работы были рассмотрены основные имеющиеся классификации игр, после анализа которых была выделена одна, наиболее подходящая для данного исследования классификация Кадзухико Иситоби. Она делила игры на:

- дидактические,

- ролевые,
- деловые,
- игры-соревнования,
- викторины.

Для распознавания вида игры Иситоби предлагала перечень критериев.

Составляющие дидактической игры:

- наличие правил,
- нацеленность на развитие конкретного навыка,
- последовательность действий.

Составляющие ролевой игры:

- наличие роли у каждого участника,
- наличие базового сценария,
- коммуникация между игроками,
- наличие проблемы.

Составляющие деловой игры повторяют компоненты ролевой игры, за исключением важного отличия: использование сценария официальной встречи с обязательным использованием кэйго (вежливого японского языка).

Составляющие игр-соревнований:

- более высокое проявление мотивации обучающихся, конкуренция,
- ограничение по времени,
- наличие победителя (одного или нескольких),
- наличие поощрения.

Составляющие викторин включают в себя компоненты игр-соревнований, но имеют существенные отличия: более узкая тематика и необязательное ограничение по времени.

Далее были рассмотрены особенности, непосредственно, японского менталитета, культуры молчания и «мягкого» отказа. В итоге стало очевидным, что эти факторы играют значительную роль в познании японского языка через восточное мировосприятие.

В практической главе детально описаны этапы обучающего эксперимента: диагностический, этап планирования, проведение эксперимента, апробация результатов, анализ полученных результатов. На этапе планирования была разработана модель преодоления культурной интерференции на основе теоретического материала.

Для разработки игр выделены виды ошибок:

- графические,
- лексические,
- морфологические,
- синтаксические,
- стилистические,
- фонетические,
- культурологические.

В результате получился комплекс различных типов игровой деятельности из 30 игр.

Благодаря опросу обучающихся, а также сопровождающих, были сделаны выводы об эффективности разработанной модели. Процент от всех совершённых участниками поездки ошибок контрольной группе равен 21, а процент обучающихся из других языковых школ – 79. Этот результат подтверждает успешность разработанной модели. Гипотеза исследования доказана.

Ввиду того, что явление культурной интерференции исследовано недостаточно глубоко, эта тема может быть интересна в различных ключах. Например, в дальнейшем возможно развитие темы культурной интерференции в ситуации деловой встречи: разработанная модель была апробирована также и на группе взрослых, в связи с этим можно детально рассмотреть особенности данной темы в условиях дополнительного образования взрослых.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Аналитический доклад о состоянии системы дополнительного образования детей в Российской Федерации в условиях реализации Концепции развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. URL: <http://www.esur.ru/Files/file6096.pdf> (дата обращения: 10.11.2018).
3. Байрамова, Л.К. Лингвистические лакунарные единицы и лакуны [Текст] / Л.К. Байрамова // Вестник Челябинского государственного университета. — 2011. — Вып. 1. — С. 22-27.

4. Баскакова, И.Л. Практикум по психолингвистике [Текст]: учеб. пособие / И.Л. Баскакова. — М.: Астрель, 2009. — 187 с.
5. Бойко, Н.Ю., Эбисава, К. Некоторые особенности невербальных средств коммуникации на примере русского и японского языков [Текст] / Н.Ю. Бойко, К. Эбисава // Известия Восточного института. — 1999. — Вып. 4. — С. 145-148.
6. Бурденюк, Г.М. Языковая интерференция и методы ее выявления [Текст]: монография. — Кишинев: Штиинца, 1978. — 127 с.
7. Виноградов, В.А. Интерференция [Текст] // Лингвистический энциклопедический словарь; гл. ред. В.Н. Ярцева. — М., 1990. — С. 197.
8. Вайнрайх, У. Языковые контакты [Текст]: монография. — Киев: Вища школа, 1979. — 263 с.
9. Горев, П.М. Виды учебной деятельности школьников и приобщение к творчеству во внеклассной работе по математике [Текст] / П.М. Горев // Концепт. — 2011. — №1. — С. 6–10.
10. Давыдов, В.В., Маркова, А.К. Концепция учебной деятельности школьников [Текст] / В.В. Давыдов, А.К. Маркова // Вопросы психологии. — 1981. — Вып. 6. — С. 13–26.
11. Данчинова, М.Ю. Значение интерференции в изучении иностранного языка [Электронный ресурс]: электронное периодическое издание «Наукоград». URL: [http://nauka-it.ru/attachments/article/1331/danchinova\\_mju\\_mangazhinova\\_m\\_konf13.pdf](http://nauka-it.ru/attachments/article/1331/danchinova_mju_mangazhinova_m_konf13.pdf) (дата обращения: 09.11.2018).
12. Долгова Е.А. Некоторые особенности каузальной связи в различных культурах [Текст] / Е.А. Долгих // Вестник МГИМО Университета. — 2013. — Вып. 6. — С. 222-223.

13. Дубровская, О.Г. Лингвокультурологические особенности русских и английских анекдотов (к проблеме описания культурологических и структурно-семантических компонентов текста анекдота) [Текст] / О.Г. Дубровская // Вестник Челябинского государственного университета. — 2008. — Вып. 3. — С. 52-62.
14. Дюметц, Ж., Сосновская, А.М. Кросс-культурная коммуникация [Текст] / Ж. Дюметц, А.М. Сосновская // Управленческое консультирование. — 2013. — № 2. — С. 83-90.
15. Ефимова, Р.Ю. Организационно-обучающие игры на уроках иностранного языка [Текст] / Р.Ю. Ефимова // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2011. — № 1. — С. 58-64.
16. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Текст]. — М.: Русский язык, 2000. — 2292 с.
17. Ильиных, С.А. Социальная и экономическая антропология: специфика предмета в аспекте гуманизации образования [Текст] / С.А. Ильиных // Гуманизация образования. — 2014. — №4. — С. 22-26.
18. Казыдуб, Н.Н. Общие принципы лингвистического описания аксиологических систем [Текст] / Н.Н. Казыдуб // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. — 2009. — Вып. 3. С. 82– 86.
19. Ким-Малони, А.А. Преодоление языковой интерференции у студентов из стран Центральной Азии с целью повышения эффективности их культурно-языковой адаптации к условиям обучения и проживания на территории России [Текст] / А.А. Ким-Малони, А.С. Ксенц, В.М. Лемская // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2014. — Вып. 2. — С. 129-136.

20. Клинова, А.А. Отражение американских культурных ценностей в дискурсе о Японии [Текст] / А.А. Клинова // Вестник Томского государственного университета. — 2009. — Вып. 2. — С. 17-21.
21. Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике [Текст] / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. — М.: ИКЦ «МарТ», 2005. — 174 с.
22. Конистерова, Е.А. Формирование социокультурной компетенции студентов на основе работы с иноязычными текстами культуроведческого содержания [Текст] / Е.А. Конистерова // Социально-экономическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции; под ред. А.А. Орлова. — М.: Директ-Медиа, 2014. С. 430-435.
23. Корнева, А.Г. Молчание в японской культуре (опыт лингвосомиотического анализа) [Текст] / А.Г. Корнева // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2007. — Вып. 1. — С. 70-77.
24. Крупина, О.А. Выражение отрицания в коммуникативном поведении японцев [Текст] / О.А. Крупина // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: межд. конф. — Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2017. — С. 160-164.
25. Крупина, О.А. Японская культура как высококонтекстная [Текст] / О.А. Крупина // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: межд. конф. — Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2018. — С. 126-131.
26. Кун, О.Н. Как пишут в Японии [Текст]. — М.: Восток-Запад, 2006. — 160 с.

27. Лазарева, Д.С. Японский язык. Методика преподавания японского языка [Текст]: учеб. пособие / Д.С. Лазарева. — М., 2010. — С. 71-77.
28. Маевский, Е.В. Графическая стилистика японского языка [Текст]. — М.: Восток-Запад, 2006. — 173 с.
29. Муравьева, Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке об образовательной практике [Текст] / Н.Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. — 2011. — Вып. 9. — С. 136-143.
30. Мустаньоки, А. Причины коммуникативных неудач: попытка общей теории [Текст] / А. Мустаньоки // Русский язык за рубежом. — 2011. № 4. — С. 76-86.
31. Лейченко, О.Ф. Этикет ведения бизнеса на примере культуры Японии, Китая и России [Текст] / О.Ф. Лейченко // Научные труды Дальрыбвтуза. — 2007. — № 7. — С. 174-180.
32. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [Текст]: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 5 мая 2018 г. // Собрание законодательства. — 2018. — № 8. — С. 1485-1498.
33. Особенности невербальной коммуникации японцев [Текст] / Алпатов, В.М. [и др.] // Полвека в японоведении: сборник статей и очерков. — М.: Моногатарии, 2017. — С. 120-131.
34. Пидкасистый, П.И. Педагогика [Текст]: учеб. пособие / П.И. Пидкасистый. — М.: Педагогическое общество России, 2006. — 608 с.
35. Потапова, Р.К. Язык, речь, личность [Текст]: учеб. пособие / Р.К. Потапова, В.В. Потапов // М: Просвещение, 2006. — 496 с.

36. Рогозная, Н.Н. Японские невербальные средства общения [Текст] / А. Мацура, Н.Н. Рогозная // межвуз. сб. науч. Статей. — М.: МАКС Пресс, 2001. — Вып. 16. — С. 80-91.
37. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — С. 15-16.
38. Сойнова, Е.С. Сравнение лингвокультурной специфики глаголов направленности действия くれる, くださる, もらう, いただく, あげる, さしあげる, やる в японском языке на основе данных корпусного исследования и анкетирования информантов [Текст] / Е.С. Сойнова // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2015. — Вып. 2. — С. 44-56.
39. Стернин, И.А. Основы речевого воздействия [Текст]: учеб. издание / И.А. Стернин. — Воронеж: Истоки, 2012. — 178 с.
40. Сухова, Н.А. Культурно-страноведческая интерференция в деловой коммуникации [Текст] / Н.А. Сухова // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. — 2013. — № 2. — С. 54-57.
41. Сухова, Н.А. Способы нейтрализации культурно-страноведческой интерференции в процессе формирования поликультурной картины мира у студентов-филологов [Текст] / Н.А. Сухова // Научное мнение. — 2013. — № 5. — С. 131-138.
42. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. — М.: Слово, 2000. — 624 с.
43. Тимачев, П.В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха (на материале английского языка) [Текст]: дис. ... канд. филол.

- наук : 10.02.04 : защищена : утв. / Тимачев Павел Валерьевич. — Волгоград, 2005. — 179 с. — Библиогр.: с. 153-179. — 61051101064.
44. Усик, Е.Ю. Глоссарий современного образования [Текст]: учеб. пособие. / Е.Ю. Усик. — Киев, Народная Украинская Академия, 2014. — 532 с.
45. Федорова, Н.П. Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов [Текст]: учеб. пособие / Н.П. Федорова. — Волгоград, 2010. — 205 с.
46. Фомина, Н.Е. Японские крылатые выражения [Текст]. — Фолио, 2013. — 221 с.
47. Фролова, О.П. Японский речевой этикет (лингвистический аспект) [Текст]: монография. — Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 1997. — 44 с.
48. Хауген, Э. Проблемы двуязычного описания [Текст] / Э. Хауген // Новое в лингвистике. — 1972. — Вып. 6. — С. 61-80.
49. Шмаков, С.А. Игры учащихся — феномен культуры [Текст]: монография. — М.: Новая школа, 1994. — 239 с.
50. Шнырко, А.А. Синтаксические особенности проявления категории отрицания в японском языке [Текст] / А.А. Шнырко // Известия Восточного института Дальневосточного государственного университета. — 1995. — Вып. 2. — С. 100-109.
51. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения второму иностранному языку [Текст]: учеб. пособие для вузов / А.В. Щепилова. — М., 2005. — 245 с.
52. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст]: сборник работ / Л.В. Щерба; под ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. — М.: URSS, 2004. — 432 с.

53. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст]: учеб. издание / Д.Б. Эльконин. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с.
54. Японо-Российский центр молодёжных обменов. Основные направления деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.jrex.or.jp/test/ru/about.html> (дата обращения: 11.11.2018).
55. Goggins K. Public school choice and the public-private school decision // University of Kentucky Doctoral Dissertations. 2010.
56. Hall E.T. Beyond Culture. Anchor Books, 1976.
57. Tsuda N. 津田 信男甲南大学国際言語文化センター // Konan University The Institute for Language and Culture Language and culture: the journal of the Institute for Language and Culture, 1998.
58. 上田 まゆ子 日本社会に生きる「在日」コロンビア人: とある「カリブ料理店」を通してみるエスニック・コミュニティと生活世界(修士論文要旨) [Уэда Маюко Нихон сякай ни икиру дзаинити Коромбия дзин: Тоару Карибу рё:ри-тэн о тоситэ миру эсуникку комю:нити: то сэйкацу сэкай] (Уэда Маюко Колумбийцы, живущие в японском обществе: сравнительный анализ моделей поведения). お茶の水地理 47, 2007. pp. 65-66.
59. 加藤 誠之 定時制高校の実践に学ぶ生徒指導: 自由と遊びに関するサルトルの思索を手掛かりとして [Сэйси Тэйдзи Сэйко:ко: но дзиссэн ни гакумон бу сэйто сидо: дзию: то асоби ни кансору Сарутору но сисаку о тэгакари то ситэ] (Сэйси Тэйдзи Методология преподавания

иностранный язык через игровую деятельность в условиях школы средней ступени) //人間関係学研究 The Japanese Journal of Human Relations. 2016. pp. 51-61.

60. 大河原 尚 日本語を教えるとはどういうことか「できる」の再考：日本語運用の5つのレベル[O:かわара Нао Нихонго о осизэру то ва до: ю: кото ка дэкиру но сайко: Нихонго уньё: но ицуцу но рэбэру] (Окавара Нао Категория возможности в преподавании японского языка на пяти уровнях) // 日本語教育研究. 2016. pp. 63-81.

61. 大阪府立佐野高等学校日根野校 外国語コ-スにおける第二外国語学習を通しての国際理解教育の在り方について (《第2部》平成5・6年度外国語教育多様化研究協力校研究集録) [O:сакафу тати сано ко:то:гакко: Хинэно-ко: гайкоку-го ко:су ни окэру дайнигайкокуго гакусю: о тоситэ но кокусай рикай кё:ику но ариката ни цуитэ] (Высшая школа префектуры Осака "Хинэно" Изучение иностранного языка через понимание межкультурной коммуникации). //中等教育資料. 2006. pp. 66-69

62. 小池 陽二郎 人勸特別セミナー講演要旨私立学校における人事制度改革の考え方・進め方 [Койкэ Ё:дзиро: Дзинкан токубэцу сэмина: ко:эн ё:си сирицу гакко: ни окэру дзиндзи сэйдо кайкаку но кангаэката сусумэката] (Койкэ Ёдзиро Концепция частной школы и

рекомендации по проведению образовательных семинаров в условиях дополнительного образования) // 私学経営. 2016. pp. 50-62.

63. 山本 春樹 学生はどこを間違いやすいか--読解力養成の手がかりを求めて [Ямамото Харуки Гакусэй ва доко о матигай ясуй ка - доккайрёку ё:сэй но тэгакари о мотомэтэ] (Ямамото Харуки Ошибки обучающихся японскому языку во время освоения навыка чтения). // 外国語教育 (21), 1995. pp. 1-19.

64. 桑戸 孝子, 岩下 真澄, 多田 美有紀, 松本 一見 日本語教育におけるゲームの使用について--学習者と教師を対象とした質問紙調査から [Кувадо Такако, Ивасита Масуми, Тада Миюки, Мацумото Иккэн Нихонго кё:ику ни окэру гё:му но сиё: ни цуитэ - гакусю:ся то кё:си о тайсё: то сита сицумонситё:са кара] (Кувадо Такако, Ивасита Масуми, Тада Миюки, Мацумото Иккэн Об использовании игр в обучении японскому языку (на основе опроса обучающихся и преподавателей)).// 長崎総合科学大学紀要. 2016. pp. 104-112.

65. 石飛 和彦 生涯教育ゲームにおけるファシリテーターのはたらき 天理大学生涯教育研究 [Иситоби Кадзухиро Сё:гай кё:ику гё:му ни окэру фасиритэ:та: но хатараки] (Роль преподавателя как организатора игр в условиях дополнительного образования) (20), 2016-03. pp. 1-16.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ А

Материалы к игре для исправления графических ошибок:

пример художественного текста

#### 鶴の恩返し

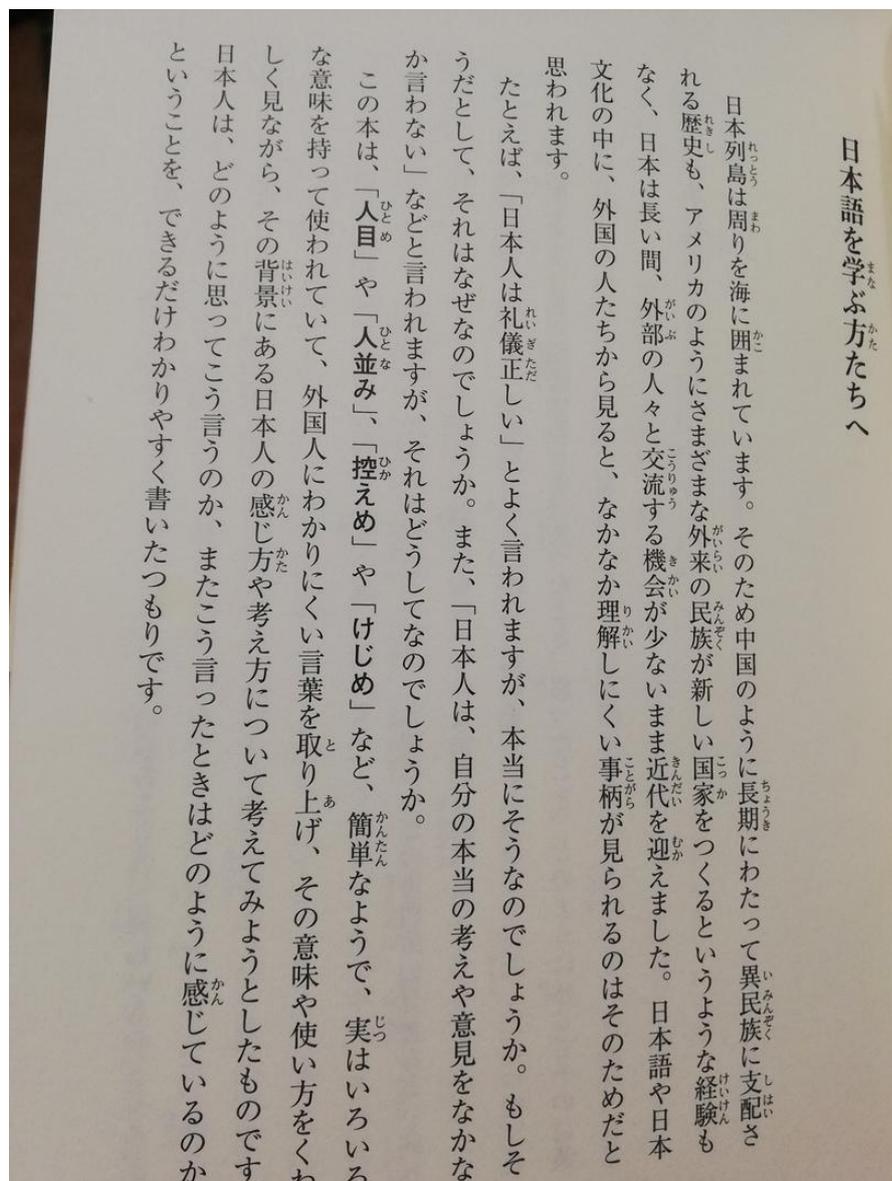
昔々、貧乏で一人で住んでいる若い男がいました。冬に成り、雪が沢山降っていました。ある日、深い雪の中を家に帰る途中、変な音が聞こえました。

そのうめき声のような音がどこから来たのかを探した、向こうの畑に行ってみました。ない。いる鶴を一羽見つけました。その鶴は、羽に矢を受け泣いていました。苦しんでいる鶴を助けようと思って、矢を抜いてやりました。

助けられた鶴は空へ飛び立ちました。そして、その男は家へ帰りました。一人暮らしの貧しい人なので、生活は寂しくて苦しく、ふだんは誰も訪ねて来ません。しかしその夜、家の戸をとんとんと叩く音が聞こえました。こんな遅い時間の深い雪の日に誰が家に来たのかと思って、戸を開けて吃驚しました。美しい娘が立っていて、道に迷いましたので男の家に泊まらせてくれと頼みました。男は泊めてやりました。次の夜も娘は泊まらせてくれと頼みました。また男は泊めてやりました。その次の夜も同じように娘は男の家に泊まりました。

Отрывок из японской народной сказки «Журавлиная благодарность»

Пример публицистического текста



Отрывок из сборника статей Морита Рокуро «Японский через понимание японской души»

Пример развлекательно-информационного текста

下呂の街並と飛騨川を見下ろす高台に位置する宿。自然あふれる静かな環境の中、上質なひとときを過ごせる。自慢は大浴場や貸切露天風呂、野天風呂など計10種のお風呂。特に人気なのが、溪谷沿いにある離れの貸切露天風呂。せせらぎと木々の音がBGMとなり旅情を誘う。湯上り後にはエステも利用したい。

Отрывок из путеводителя «Sanpro-tabī»

Пример развлекательного текста

大ききな、何か演劇的な悲劇を感じる。第4楽章はバレエ音楽「プロメテウスの創造物」からの転用だが、このほか騒ぎは特別。若いベートーヴェンの快活な冗談に満ちている。実はこの曲、「第3番」、変ホ長調というトリフラットが3つの調、3拍子と、何か「数遊び」を感じる。まさに「三題斷」である。(献呈者の)ロプコヴィツ侯爵から「おまえ、今度「3」で何かやってみろや」と言われたんじゃないだろうか。第1楽章の主題が3コなのもそのせいか？

**やりがい度チェック**  
2、3、4楽章の大事なテーマを、ほとんどオーボエ・ソロで提示する。ここまでの重大な責任を負わされる曲は音楽史上、例がなくてほんとにやりがいがあり、楽しい。しかし、ひとりで様々なタイプの音楽を表現しなければならぬため、またしてもリードが……。

**作曲の究極のお手本**  
各楽章が見事に配分された完全な設計図が聴く側にも伝わる。規模が空前で実験的でありながら、聴衆がベートーヴェンの狙った場所にちゃんと到達しているのがすごい。「作曲」とはこういうことなのだ。

Отрывок из манга Томоко Ниномия «Нодамэ Кантабиле»

Пример новостного текста

享月 日 楽斤 風月

2010年(平成22年)1月6日 水曜日 13版 第2神奈川 32

## 来たれ!新人作曲家

新人作曲家5人にプラスバンド用の曲を定期的に作曲・編曲してもらい、1年かけて育成する「コンポーター・ライアル2010」の参加者を、相模原市の音楽制作会社「スーパーキッズ」が10日から2月10日まで公募する。1カ月3万円の報酬のほか、作品は原則として出版され、優秀作はCD録音する。

**相模原・音楽制作会社「スーパーキッズ」**

若い作曲家に作品発表の場を提供し、実践的な能力を身につけてほしいと、同社が企画した。同社はスーラシアのマスコット「スーラシアンプラス」や金管八重奏団「侍BRASS」などのコンサートを企画・制作するほか、新曲の楽譜出版も年間100作品以上手がける。

同社の専属作曲家らが選考に当たり、選ばれた5人は様々な編成のプラスバンド曲を4月から1曲1曲ベースで12曲作・編曲し、録音やプロによる試奏に立ち会う。優秀者は次年度に専属契約する機会もある。応募資格は4月1日現在30歳未満で、音楽大学や音楽専門学校などで教育を受けたか同等の能力が認められる人。自作の楽譜、録音を記録したCDなどと履歴書を提出する。詳細はスーパーキッズ(042・765・7284)またはホームページ(<http://www.superkids.co.jp/>)を参照。

**ブラバン用に作曲・編曲の場提供**

Отрывок из газеты «Асахи»

Окончание Приложения А

**ПРИЛОЖЕНИЕ В**  
*Примеры карточек с ролями*

1の家族 父	2の家族 父
1の家族 母	2の家族 母
1の家族 娘	2の家族 息子

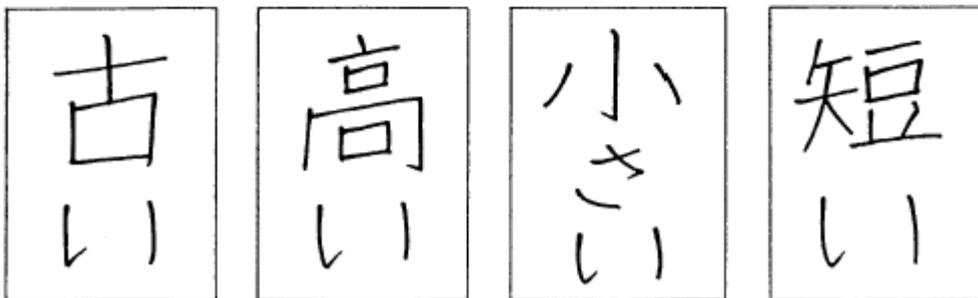
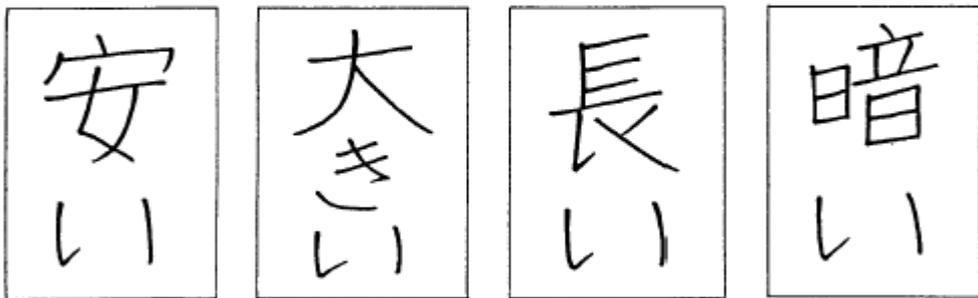
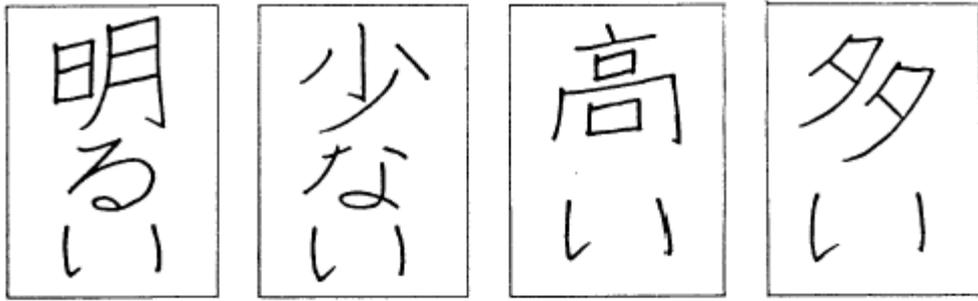
*Окончание Приложения В*

# ПРИЛОЖЕНИЕ С

Пример карточек с картинками



Пример карточек с иероглифами



Окончание Приложения С

## ПРИЛОЖЕНИЕ D

*Пример карточек со сценарием*

あなたは後輩です。  
先輩を花見祭りを誘ってください。

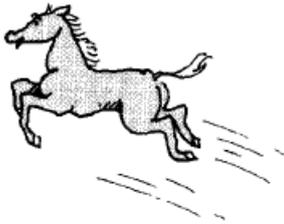
あなたは先輩です。  
後輩と一緒に花見祭りに行ってください。  
でも、その前に自分の友達を

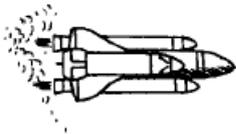
*Окончание Приложения D*

## ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Примеры карточек с товарами

**3億円で**

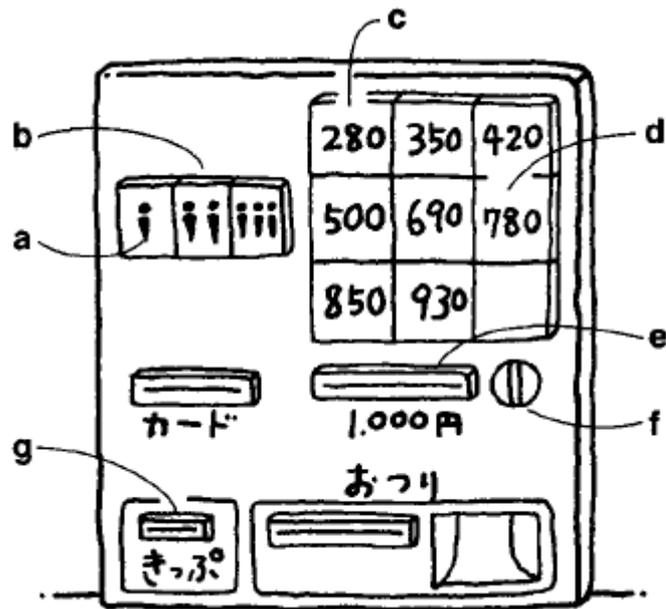
<p>A. 速い馬 はやうま 1億円・3頭 おくえん どう</p> 	<p>B. イタリアの 有名な スポーツカー ゆうめい 3,000万円・10台 まんえん だい</p> 	<p>C. 東京銀座の土地 とうきょうぎんざのち 1,310万円/m<sup>2</sup>・23m<sup>2</sup> まんえん</p> <p>D. 金 きん 1,100円/g・272.727kg えん</p>
---	---	--

<p>E. 宇宙旅行 うちゅうりょこう 1,029万円・29回 まんえん かい</p> 	<p>F. 犬ロボット いぬ 25万円・1,200個 まんえん こ</p> 	<p>G. ヘリコプター(2人乗り) ふたりの 2,000万円・15台 まんえん だい</p> 
<p>H. ハンバーガー 280円・1,071,428個 えん こ</p>	<p>(1999年 高井次郎著「宝くじに当選したら読む本」)</p>	

Окончание Приложения Е

## ПРИЛОЖЕНИЕ F

Пример карточки с изображением автомата по продаже транспортных билетов



Пример карточки с прайсом на транспортные билеты в зависимости от станции

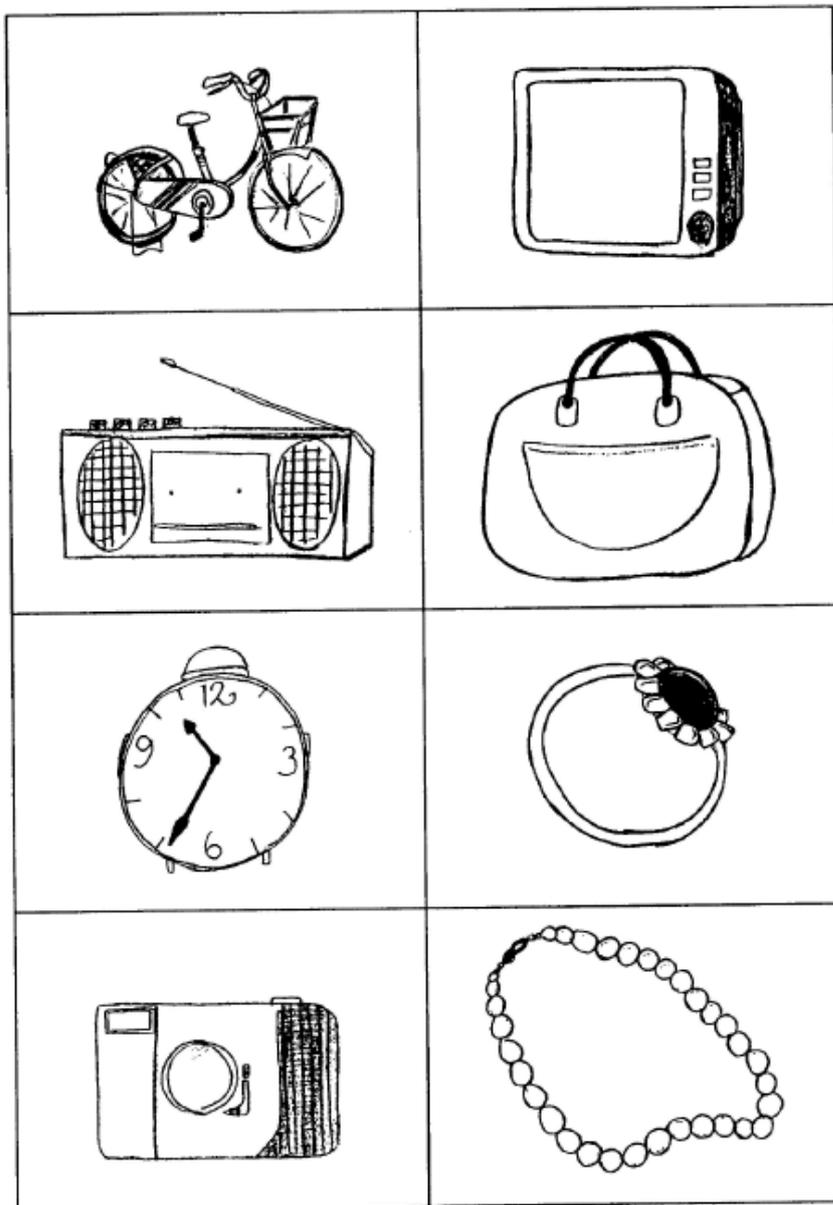
JR うんちん					
えき	うんちん	えき	うんちん	えき	うんちん
あかし	890	きょうと	540	てんり	950
あしや	290	くさつ	1110	なら	780
いしやま	950	こうべ	390	はしもと	1450
うじ	950	さかいし	290	まいこ	780
えびえ	210	しが	1280	ももやま	820
おおとり	450	すいた	170	わかやま	1280

Примеры мини-карточек с названием станции (нужно разрезать по контуру)

あかし	こうべ
いしやま	しが
えびえ	てんり
きょうと	はしもと

## ПРИЛОЖЕНИЕ G

*Примеры карточек с товарами для производства*



*Окончание Приложения G*