

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

*На правах рукописи*



**ПРОКОФЬЕВ Михаил Иванович**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО  
ЧТЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ РОМАНОВ  
(ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ, ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК)**

Научная специальность 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания  
(иностранные языки, высшее образование)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

**на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук**

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, доцент  
Бокова Татьяна Николаевна

Москва – 2025

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ РОМАНОВ</b> .....	15
1.1. Сущность и структура лингвокультурологической компетенции студентов при обучении японскому языку .....	15
1.2. Способы вербализации концептов культуры на грамматическом, лексическом и графическом уровнях японского языка, определяющие содержание обучения аналитическому чтению будущих востоковедов .....	41
1.3. Лингвокультурологический потенциал жанра японского исторического романа.....	59
Выводы по главе 1 .....	81
<b>ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ЧТЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ РОМАНОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ</b> .....	84
2.1. Аналитическое чтение как средство формирования лингвокультурологической компетенции студентов при обучении японскому языку.....	84
2.2. Процедуры отбора и методической типологии лингвокультурологического материала для исторического романа «Новое сказание о Хэйкэ».....	101
2.3. Процессуальный компонент методики формирования лингвокультурологической компетенции студентов при обучении японскому языку посредством чтения исторического романа .....	113
Выводы по главе 2.....	156

<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	160
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	167
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	185

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** обусловлена трудностями в освоении студентами языкового вуза особенностей японской культуры и тех явлений, которые материализуют их в языке. Речь идёт о графических и лексико-грамматических способах выражения свойственных японской лингвокультуре иерархичности социальных отношений, высокой контекстуальности (эллиптичности), традиционности (историчности) и т.д. Освоение обучающимися таких явлений необходимо для осуществления эффективной коммуникации с носителем японского языка, что требует применения соответствующих умений, формирование которых является важной задачей обучения языку.

Особую значимость такая постановка задачи имеет применительно к подготовке востоковедов. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 58.03.01 «Востоковедение и африканистика», выпускники в процессе своей профессиональной деятельности должны учитывать особенности региона, истоками которых служат его культурные доминанты. В случае с Японией это космоцентрические религии, ставшие основой мировоззрения носителей; наличие общепринятой доктрины, регулирующей вертикальную связь в обществе; продолжительная изоляция страны от остального мира. Названные факторы оказывают значительное влияние на представление населения региона об окружающей действительности и, как следствие, формируют характерные особенности коммуникативных процессов, которые должны учитываться в обучении японскому языку. Это позволит не только освоить элементы языка, но и сформировать понимание того, как ими транслируются культурные концепты, отражаются своеобразные представления японцев о мире. К таким элементам относятся не только лексемы, но и графемы, а также грамматические конструкции. Особое значение в обучении японскому языку будущего востоковеда приобретает освоение знаний и умений, необходимых для восприятия, понимания, анализа и интерпретации

культурно-маркированных языковых единиц – лингвокультурем. Оперирование такими знаниями и умениями в ходе коммуникации на японском языке демонстрирует степень сформированности у востоковеда лингвокультурологической компетенции, позволяющей осознать через анализ лингвокультурем историю и культуру Японии. Это предполагает изучение лингвокультурем в контексте не только локальном (в аспекте сочетаемости с другими языковыми единицами, влияния на них и т.п.), но и глобальном (в аспекте осознания возникновения тех или иных мировоззренческих концепций нации, факторов, их обуславливающих в различные эпохи). Предоставить такой глобальный контекст существования лингвокультурем способен, на наш взгляд, исторический роман – специфический для японской лингвокультуры литературный жанр, позволяющий переосмыслить значимые события истории страны, передаваемые авторами с современных позиций и актуальными языковыми средствами. Для раскрытия глубинного смысла лингвокультурем в аспекте их глобального рассмотрения необходим особый вид чтения таких романов, который мы понимаем как аналитическое чтение, поскольку оно обеспечивает не только полное исследование текста, но и его анализ с опорой на собственные представления читающего о регионе, полученные в процессе обучения.

**Степень изученности проблемы.** В рамках докторской диссертации Л.А. Городецкой (2007) изучена лингвокультурная компетентность личности как форма проявления лингвокультуры народа. Ряд диссертаций посвящен формированию лингвокультурологической компетенции. Так, Д.И. Башурина (2005) создала лингвометодическую систему формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов в процессе лично ориентированного обучения русским паремиям на подготовительном факультете. О.В. Ротмистрова (2010) представила методически ориентированное описание корпуса лексических средств, репрезентирующих представления о географическом пространстве России; К.Е. Полупан (2011) построила модель формирования лингвокультурологической

компетенции иностранных студентов-филологов основного и продвинутого этапов обучения на материале паремий, репрезентирующих концепт «предостережение». В диссертации У. Ая (2016) показаны разработанные автором содержание и приемы формирования лингвосоциокультурной компетенции эстонских старших школьников на материале русских пословиц. М.Г. Большаковой (2018) выявлены педагогические условия формирования лингвокультурологической компетентности у будущих переводчиков в образовательном процессе вуза. Шан Цзиньюй (2022) разработана методика формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов на культурно маркированном языковом материале в процессе обучения русскому языку как иностранному, а Гао Юе (2023) – аналогичная методика, но на основе сопоставительного подхода к языковым явлениям. Ли Боюй (2023) создана методическая система формирования лингвокультурологической компетенции в процессе обучения китайских студентов-филологов русскому языку как иностранному на основе художественного фильма. Пяо Лисян (2023) построена лингвометодическая модель формирования коммуникативно-поведенческих параметров лингвосоциокультурной компетенции китайских студентов. З.С. Тюрина (2023) разработала направленную на формирование лингвокультурологической компетенции методику обучения студентов языкового вуза метафоричности речи на итальянском языке. Д.А. Бастриков (2024) доказал эффективность развития лингвокультурной компетенции иностранных студентов-филологов посредством репрезентации языковых единиц, содержащих культурно значимую информацию.

Как видим, проблема формирования у студентов, изучающих японский язык, названной компетенции до сих пор не получила должного изучения. Налицо **противоречия** между:

– требованиями к уровню языковой подготовки бакалавров направления 58.03.01 «Востоковедение и африканистика» и отсутствием научно

обоснованной методики, обеспечивающей формирование у них лингвокультурологической компетенции;

– осознанием важности формирования лингвокультурологической компетенции у будущих востоковедов и использования потенциала исторических романов как соответствующего ресурса и лингводидактического средства и недооценкой роли аналитического чтения для обеспечения извлечения, понимания, осознания и интерпретации лингвокультурем, содержащихся в них и отражающих культурные смыслы, особенно значимые для погружения в исторический контекст эволюции японского государства и общества.

Данные противоречия свидетельствуют о наличии **проблемы**: что представляет собой методика формирования лингвокультурологической компетенции у изучающих японский язык в процессе аналитического чтения исторических романов?

**Объект** исследования – процесс формирования лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов, изучающих японский язык.

**Предмет** исследования – формирование лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов в процессе аналитического чтения исторических романов на японском языке.

**Цель исследования** состоит в создании научно обоснованной и проверенной на практике методики формирования у будущих востоковедов, овладевающих японским языком, лингвокультурологической компетенции посредством аналитического чтения исторических романов.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

1) уточнить структуру и содержание лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов, изучающих японский язык для профессиональных целей;

2) выявить способы вербализации концептов культуры на

грамматическом, лексическом и графическом уровнях японского языка, определяющие содержание обучения аналитическому чтению будущих востоковедов;

3) показать потенциал исторических романов на японском языке в качестве средства формирования вышеназванной компетенции;

4) определить умения аналитического чтения будущих востоковедов, обеспечивающие формирование у них лингвокультурологической компетенции в процессе работы с текстами-фрагментами исторических романов на японском языке, и разработать процедуру оценки степени сформированности названной компетенции и умений аналитического чтения;

5) разработать процедуру отбора текстов в виде фрагментов японских исторических романов для формирования лингвокультурологической компетенции студентов;

6) создать и проверить в опытно-экспериментальной работе методику формирования лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов посредством аналитического чтения японских исторических романов.

**Гипотезой** исследования является предположение о том, что формирование у будущих востоковедов лингвокультурологической компетенции возможно благодаря аналитическому чтению исторических романов на японском языке с учетом особенностей материализации концептов японской культуры грамматическими, лексическими и графическими средствами.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: анализ научной и учебно-методической литературы по изучаемой проблеме; обобщение передового педагогического опыта; моделирование; наблюдение; анкетирование; эксперимент; количественные и качественные методы обработки данных; интерпретация.

**Методологическую базу** исследования составили положения психологических теорий личности, деятельности, общения (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн и др.), компетентностного (И.Л.

Бим, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), личностно-деятельностного (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн и др.), лингвокультурологического (А. Вежбицкая, В.В. Воробьев, В.А. Маслова, В.В. Сафонова, В.Н. Телия и др.) подходов.

**Теоретической основой** исследования являются разработки в области лингвокультурологии (В.В. Воробьев, Л.А. Городецкая, В.А. Маслова, Г.В. Токарев, В.М. Шаклеин и др.); труды по вопросам обучения чтению на иностранном языке (С.К. Фоломкина, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, З.И. Клычникова, Ж.И. Мануэльян, Г.В. Рогова и др.), проблемам обучения японскому языку (Л.Т. Нечаева, Т.М. Гуревич, С.К. Ефимова и др.), формированию лингвокультурологической компетенции (Г.А. Кажигалиева, С.Р. Дортман, Е.И. Зиновьева и др.); литературоведческие исследования (М.М. Бахтин, Н.Д. Тамарченко, Б.М. Жачемукова, Ф.Б. Бешукова и др.).

**Экспериментальная база** – институт иностранных языков ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет».

**Последовательность и организация исследования.** Диссертационное исследование проводилось в 2020–2025 гг. и включало в себя три этапа.

Подготовительный этап (2020–2022 гг.). На данном этапе проводились изучение, систематизация и анализ научно-исследовательской литературы по теме диссертационного исследования, с целью выдвижения его гипотезы, постановки проблемы и определения целей и задач.

Основной этап (2022–2024 гг.). В рамках этого этапа осуществлялось решение поставленных задач: была определена структура лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов, изучающих японский язык; определены особенности вербализации фактов культуры, характерные для японской языковой системы; конкретизирован лингвокультурологический потенциал текстов произведений, относящихся к жанру японского исторического романа; установлены специфические умения аналитического чтения необходимые для формирования лингвокультурологической компетенции при работе с фрагментами текстов

названных произведений; разработана технология, включающая в себя комплекс заданий и упражнений, направленных на формирование вышеупомянутой способности у будущих востоковедов; кроме того, в ходе экспериментального обучения была проведена апробация предлагаемой методики.

Заключительный этап (2024–2025 гг.). На завершающем этапе был проведен анализ результатов экспериментального обучения, на основании результатов которого были сформулированы выводы и заключение; было завершено оформление текста диссертационного исследования.

**Обоснованность и достоверность** результатов исследования обусловлены опорой на достижения лингводидактики и смежных наук, использованием различных методов исследования, соответствующих его целям и задачам, надежными экспериментальными данными.

**Научная новизна** исследования заключается:

- в создании научно обоснованной и проверенной на практике методики формирования лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов посредством аналитического чтения японских исторических романов;
- в идентификации способов вербализации концептов культуры на грамматическом, лексическом и графическом уровнях японского языка, определяющих содержание обучения аналитическому чтению будущих востоковедов;
- в выявлении потенциала исторических романов на японском языке в качестве средства формирования вышеназванной компетенции;
- в установлении умений аналитического чтения будущих востоковедов, обеспечивающих формирование у них лингвокультурологической компетенции в процессе работы с текстами-фрагментами исторических романов на японском языке, создании процедуры оценки степени сформированности данной компетенции и названных умений;
- в разработке процедуры отбора текстов в виде фрагментов японских исторических романов для формирования лингвокультурологической компетенции студентов;

**Теоретическая значимость** исследования состоит в следующем:

– теория обучения японскому языку обогащена описанием специфики лингвокультурологической компетенции осваивающих его обучающихся;

– расширено представление о содержании обучения японскому языку будущих востоковедов за счет включения в него установленных умений аналитического чтения, обеспечивающих формирование лингвокультурологической компетенции, необходимой для более глубокого проникновения в культурно-исторических контекст страны и региона;

– представлено теоретическое обоснование потенциала японского исторического романа как средства обучения японскому языку, способствующего формированию лингвокультурологической компетенции у будущих востоковедов, а также критериев отбора текстов-фрагментов из таких произведений;

– доказана целесообразность использования аналитического чтения исторических романов на японском языке, позволяющего сопоставлять и контекстуально интерпретировать лингвокультурные факты, которые отражают социально-исторические предпосылки развития японского государства и общества.

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке методического обеспечения процесса формирования у студентов лингвокультурологической компетенции посредством аналитического чтения исторических романов. Оно представлено образцами фрагментов японских исторических романов и комплексом упражнений и коммуникативных заданий. Предложены описания процедуры отбора таких текстов, а также процедуры оценки степени сформированности лингвокультурологической компетенции и умений аналитического чтения. Выводы диссертации могут быть использованы в обучении японскому языку востоковедов, а также в подготовке педагогов-японистов, в том числе на курсах повышения квалификации, в разработке рабочих программ и учебных пособий.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Формирование лингвокультурологической компетенции у будущих востоковедов происходит с учетом особенностей материализации концептов японской культуры грамматическими, лексическими и графическими средствами.

2. Специфика лингвокультурологической компетенции осваивающих японский язык студентов обусловлена характерными особенностями вербализации фактов японской культуры и проявляется во владении обучающимися лингвокультурами как средством материализации фактов культуры, концептов, которые возникли на протяжении истории Японии и стали основой её культуры. На лексическом уровне это находит отражение в отдельных лексемах, идиоматических выражениях, на грамматическом – в глаголах, обозначающих социальный статус говорящего, эллиптических конструкциях, а на графическом – в способе, форме записи слова.

3. Формирование у обучающихся лингвокультурологической компетенции обеспечивается аналитическим чтением исторических романов на японском языке, которое направлено: на поиск/узнавание в тексте лингвокультурем, вскрытие их глубинного историко-культурного значения; на осознание специфики осваиваемой лингвокультуры, посредством этой работы конструирование семантического поля лексической, грамматической, графической единицы, целостно и объемно отражающего культурный концепт как компонент концептуальной картины мира носителей японского языка, обстоятельства его (концепта) возникновения и/или существования в лингвокультуре, широкий коммуникативный контекст его функционирования, вбирающий не только текстовую, но и затекстовую информацию.

4. Формирование лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов предполагает владением ими умениями аналитического чтения, обеспечивающими: а) узнавание лингвокультурем, опредмеченных лексическими, грамматическими и графическими средствами японского языка; б) извлечение лингвокультурного содержания концепта; в) его интерпретацию в соответствии с узким (текстовым) и широким (затекстовым) контекстом; г)

конструирование семантического поля концепта; д) формулирование выводов и заключений востоковедческого содержания.

5. Потенциал исторических романов на японском языке в качестве средства формирования лингвокультурологической компетенции у будущих востоковедов обусловлен тем, что эти произведения: во-первых, повествуют об исторических событиях на современном японском языке, в доступной для современного поколения форме, передавая значимые для эволюции японского государства факты истории; во-вторых, отражают особенности японской лингвокультуры, которой свойственна концентрация на собственном прошлом и его возвышение (сакрализация); в-третьих, изобилуют лингвокультуремами, анализ которых позволяет читателю проникнуть вглубь исторических явлений, познать ценностные смыслы японской цивилизации, осознать их истоки, важность для современного поколения японцев.

**Апробация и внедрение результатов.** Промежуточные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры английского языка и лингводидактики ГАОУ ВО МГПУ (2022–2025). Апробация выводов диссертации состоялась в виде докладов на научных конференциях различного уровня: I Международной научной конференции «Цивилизации Востока: взгляд из XXI века» (Москва, 2022); Международной научной конференции «Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания» (Москва, 2022); 5-й Международной научно-практической конференции «Японский язык и культура в образовательном пространстве» (Москва, 2023); 7-й Международной конференции по японоведению и методике преподавания японского языка (Бишкек, 2023); XXXIV Международной научно-методической конференции «Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания» (Москва, 2023); IV Международной научно-практической конференции «Диалог культур. Культура диалога в многонациональном городском пространстве» (Москва, 2024); Первом международном форуме «Языки и культуры Восточной Азии в образовательном пространстве» (Москва, 2024); VII ежегодном международном симпозиуме «Образование и город: проектирование развития» (Москва, 2024); III

Всероссийской форсайт-сессии с международным участием «Язык, культура, образование: вызовы и перспективы» (Волгоград, 2024); IV Всероссийской конференции «Педагогический дискурс: вызовы цифровизации и трансформация образовательных практик» (Москва, 2025). Внедрение результатов осуществлялось во время опытно-экспериментального обучения в институте иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» в 2023–2024 гг. при участии 93 студентов (1–3-й курсы).

**Соответствие диссертации паспорту научной специальности.**

Диссертационное исследование соответствует паспорту специальности 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, высшее образование) (педагогические науки) пунктам 3. Взаимосвязь теории, методики и практики обучения и воспитания на уровне общего и высшего образования (по областям знаний), 6. Теоретические основы методов и форм обучения (по областям знаний и уровню образования), в том числе в условиях использования технологий дистанционного информационного взаимодействия, 17. Взаимосвязь, преемственность и интеграция учебных предметов и дисциплин в структуре общего и высшего образования.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы (128 наименований), 5 приложений. Текст содержит 5 рисунков и 9 таблиц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ РОМАНОВ

## 1.1. Сущность и структура лингвокультурологической компетенции студентов при обучении японскому языку

Направляющим вектором современного образования уже несколько лет является компетентностный подход: «в науку «вторглось» понятие «компетенция», <которое> призвано служить целям модернизации российского образования на всех уровнях его реализации» [Тарева, 2011, с. 66]. С точки зрения методики этот термин принято трактовать как «совокупность знаний, умений с указанием ... степени владения ими» [Зимняя, 2010, с. 49]. В лингводидактике это понятие позволило модернизировать проектирование содержания образования, опираясь на целеполагание, основанное на достижении конкретно сформулированных результатов.

Ключевой задачей, которая стоит перед иноязычным образованием, является формирование у обучающихся «способности решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни», иными словами – коммуникативной компетенции [Азимов, 2009, с. 98]. Существует достаточное количество исследований, посвященных её составу, однако в настоящий момент отсутствует единая, общепринятая в научном сообществе, структура данной способности. Это может объясняться в том числе и тем, что изученное поле языка постоянно расширяется, в связи с чем увеличивается количество знаний и умений, считающихся необходимыми для осуществления эффективной коммуникации.

В связи с вышесказанным представляется возможным включить в состав коммуникативной лингвокультурологическую компетенцию, так как она являет

собой компонент, необходимый для решения коммуникативных задач на иностранном языке. Таким образом, мы можем говорить о том, что формирование «способности понимать культурно-национальную ментальность носителей языка» [Бирюкова, 2016], заложенную в языковых единицах, является важной лингводидактической задачей, требующей методически-обоснованного решения. Для того, чтобы осуществить это наиболее эффективным способом, необходимо в первую очередь обратиться к определению ключевого для предлагаемой методики понятия – лингвокультурологической компетенции. Для того, чтобы наиболее точно детерминировать названный термин, обратимся к той стезе научного знания, откуда берёт своё начало вышеупомянутая компетенция.

Речь идёт о лингвокультурологии – науке, чьим фундаментом являются идеи немецкого исследователя В. Гумбольдта. Согласно мысли философа, язык не является исключительно совокупностью знаков, служащих для обозначения тех или иных понятий, но несет в себе также комплекс устойчивых представлений о предмете, сформированных этнической группой-носителем языка. В последствии эти идеи получили своё развитие в трудах А. А. Потебни, который развивал идеи внутренней формы слова – связи актуального значения слова с его этимологией. Ученый особо подчеркивал, что это явление актуально в значительно большей степени именно для носителей языка, при этом ими она не осознаётся, а скорее ощущается [Шаклеин, с.19].

Следующим значимым этапом на пути становления лингвокультурологии являются исследования Э. Сепира и Б. Уорфа, которые, опираясь на исследование языков индейцев и сопоставление того, как в них представлены различные природные явления, с их репрезентацией в английском языке, выдвигают предположение о том, что языковая система, которая является для человека родной, детерминирует его мироощущение. Иными словами, то, как индивид описывает окружающий мир, определяет то, как он его воспринимает. Эти идеи легли в основу современной этнолингвистики на Западе. Впоследствии

русскоязычное научное знание отделилось от западных тенденций и возник аутентичный термин лингвокультурология [Гуревич, 2006, с. 17–21].

Впервые он был использован в работах В. В. Воробьёва и В. Н. Телии, чьи идеи впоследствии нашли своё отражение в трудах А. Вежбицкой. Так, В. Н. Телия давала данной дисциплине следующее определение «та часть этнолингвистики, которая посвящена изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии» [Телия, 1996, с. 217]. Схожего мнения придерживается и В. М. Шаклеин: «мы будем помнить, что собственно лингвокультурология может быть дополнительной дисциплиной по отношению к лингвистике и культурологии, но не дисциплиной самостоятельной» [Шаклеин, 2012, с. 176]. Однако все же большинство современных исследователей убеждено в том, что лингвокультурология – самостоятельная наука. В первую очередь, речь идёт об авторе самого понятия – В. В. Воробьёве: «лингвокультурология – комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [Воробьев, 2006, с.36]. Это определение стало основополагающим для большинства тематических исследований, поэтому многие нижеследующие дефиниции опираются на ту, что была представлена выше. Так, В. А. Маслова пишет следующее: «Лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [Маслова, 2001, с. 8].

Г. В. Токарев, в свою очередь, предлагает следующее определение научной дисциплины: «лингвокультурология – детище антропоцентрической парадигмы языка, которая изучает лингвистическую систему через призму человека» [Токарев, 2009, с. 7]. Более актуальное объяснение термина

предлагает Е. И. Зиновьева: «лингвистическая филологическая наука, которая исследует различные способы представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса» [Зиновьева, 2016, с. 12]. Аналогично термин трактует и В. В. Красных: «дисциплина, изучающая проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе» [Красных, 2002, с. 12]. Таким образом, все исследователи сходятся на том, что ключевым аспектом, изучаемым лингвокультурологией, является взаимосвязь между психо-ментальными особенностями человека и используемыми им языковыми средствами.

Вектор развития научной дисциплины определяется тем, какую цель она преследует. О. В. Абыякая в своей работе пишет следующее: «целью лингвокультурологии является «описание взаимодействия языка и культуры через раскрытие содержания языковых единиц, изучение их ассоциативных и словообразовательных связей, коннотаций, отраженных в сознании носителей языка»» [цит. по Лингвокультурология: от теории..., 2016, с. 12].

Согласно исследованию В. А. Масловой, основная задача лингвокультурологии заключается в том, чтобы «эксплицировать культурную значимость языковой единицы (т. е. «культурные знания») на основе соотнесения прототипной ситуации фразеологизма или другой языковой единицы, его символического прочтения с теми «кодами» культуры, которые известны или могут быть предложены носителю языка лингвистом» [Маслова, 1997, с. 10-11]. Несколько более локальное определение дает В. В. Красных: цель лингвокультурологии – «исследовать и описать русское культурное пространство сквозь призму языка и дискурса и культурный фон коммуникативного пространства» [Красных, 2002, с. 12].

Таким образом, можно говорить о том, что ключевым направлением исследования в лингвокультурологии является анализ культурологической информации, содержащейся в языковых единицах, и соотнесение полученных данных с другими компонентами языковой системы. В соответствии с этим

исследователи дают определение объекту и предмету исследования лингвокультурологии как научной дисциплины.

Наиболее подробный анализ был представлен В. А. Масловой в учебных пособиях «Введение в лингвокультурологию» (1997) и «Лингвокультурология» (2001). Так, «объектом лингвокультурологии является исследование взаимодействия языка, который есть транслятор культурной информации, культуры с ее установками и предпочтениями и человека, который создает эту культуру, пользуясь языком» [Маслова, 2001, с. 36]. В свою очередь, в качестве предмета учёный предлагает «единицы языка, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре и которые обобщают результаты собственно человеческого сознания – архетипического и прототипического, зафиксированные в мифах, легендах, ритуалах, обрядах, фольклорных и религиозных дискурсах, поэтических и прозаических художественных текстах, фразеологизмах и метафорах, символах и паремиях (пословицах и поговорках) и т.д.» [Маслова, 2001, с. 36]. Схожие определения предлагает и В. В. Красных. В трудах исследователя объект – «язык как отражение и фиксация культуры, и культура сквозь призму языка», а предмет – это единицы языка и дискурса, обладающие культурно-значимым наполнением, являющиеся тем «каналом», по которому мы можем войти в культурно-исторический пласт ментально-лингвального комплекса» [Красных, 2002, с. 12]. В свою очередь, В. А. Маслова в своих работах предлагает конкретные языковые явления, становящиеся предметом лингвокультурологии: безэквивалентная лексика; языковые единицы, отражающие мифологию народа-носителя; паремии; эталоны, стереотипы, символы и ритуалы; образы; стилистический уклад языковых систем; речевое поведение; взаимодействие религии и языка; речевой этикет [Маслова, 1997, с. 12].

Резюмируя, необходимо подчеркнуть, что объектом лингвокультурологии выступает взаимодействие языковых систем и культуры нации-носителя языка в целом, а предметом – проявление этого взаимодействия, выраженное отдельными языковыми единицами. Определив таким образом то, что

направляет вектор развития лингвокультурологии, необходимо привести список ключевых понятий, которыми оперирует данная научная дисциплина.

Некоторое время существовали определённые сложности при разграничении таких понятий как лингвострановедение и лингвокультурология, однако в настоящее время эти научные дисциплины принято разделять. По мнению Е. И. Зиновьевой, последней отводится «роль теоретического описания взаимодействия языка и культуры», в то время как лингвострановедение воспринимается как «прикладная лингвометодическая дисциплина» [Лингвокультурология: от теории..., 2016, с. 16]. Объектом лингвокультурологии называют «язык как отражение и фиксация культуры, и культура сквозь призму языка» [Лингвокультурология: от теории..., 2016, с. 12]. Её предмет – изучение «единиц языка, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре» [Лингвокультурология: от теории..., 2016, с. 12].

Анализируя существующие исследования, посвященные лингвокультурологии, можно встретить достаточно большое количество различных специфических понятий, которые исследователи относят к области изучения указанной науки. В рамках данной работы будут представлены самые частотные из них, те, которые так или иначе упоминаются в подавляющем большинстве научных трудов. Первым из них, несомненно, стоит упомянуть языковую картину мира, которую В. А. Маслова определяет как «совокупность этих знаний [о мире], запечатленных в языковой форме» [Маслова, 2001, с. 64]. Иными словами, посредством этого понятия принято определять общие аспекты мировосприятия, свойственные нации-носителю конкретного языка. Соответственно, на основании массовой языковой картины мира у каждого носителя формируется собственная языковая личность, которая так же отражает особенности того, как человек относится к окружающему миру. Однако на её формирование влияют не только некие общие, местами архетипические факторы, но и индивидуальные особенности развития конкретного человека (характер, семья, социальное положение и т. п.).

Представляется достаточно очевидным, что сугубо научное детерминирование такого широкого и междисциплинарного понятия как национальная языковая картина – достаточно непростая задача, требующая как минимум определения основных смыслообразующих единиц. В лингвокультурологии в качестве одной из них принято представлять концепты – «глобальные, многомерные единицы ментального уровня» [Токарев, 2009, с. 15]. Принято выделять их следующие характеристики: связь с культурой и историей нации; выраженность языковыми единицами, относящимися к разным пластам языковой системы; нелинейность (недискурсивность); иерархичность структуры отдельного концепта; антиномичность; взаимосвязь между отдельными концептами (взаимоотсылки); опора на архетипы, существующие в человеческой психике [Токарев, 2009, с. 15; Шаклеин, 2012, с. 65-66]. Относительно последнего свойства необходимо подчеркнуть энантиодромию, наблюдаемую между двумя понятиями: «если концепты структурируют картину мира, соотносятся с миром вещей, то архетипы (предельные понятия) «держат», представляют его как целое» [Токарев, 2009, с. 23]. Иными словами, то, что на архетипическом уровне существует в монолитном состоянии, «расщепляется» на отдельные составляющие на уровне концептуальном. Резюмируя вышесказанное, можно говорить о том, что концепты – «ядерные» элементы, на которых строится система мировосприятия, присущая той или иной нации. Это понятие высокой степени абстрактности, которое требует определенной «материализации» для того, чтобы иметь возможность функционировать в жизни человека. На языковом уровне это требует вербализации – «облачения» концепта в языковые средства, ключевым из которых является лингвокультурема.

Это понятие является основополагающим для лингвокультурологии как научной дисциплины и впервые используется в работе В. В. Воробьёва, который определяет его следующим образом: «Лингвокультурема как комплексная межуровневая единица представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания» [Воробьёв, 2006, с. 44-45]. Г. В. Токарев, в свою очередь,

подчёркивает, что «лингвокультурема отражает результаты взаимодействия двух семиотических систем – языка и культуры, а значит, неоднородна по своей сущности» [Токарев, 2003, с. 58]. Иными словами, данная языковая единица представляет собой «совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак» [Кажигалиева, 2014, с. 144]. Детально анализируя структуру названного явления, В. В. Воробьёв неоднократно подчёркивает особенность лингвокультурем, качественно отличающую их от того, что принято называть «словом» - лексическим средством выражения. «Слово соотносится с референтом (денотатом), «отсылается» к нему, лингвокультурема раскрывает его содержание как понятие (класса предметов). Первое – ограничивается реалемой, вторая – отражает специфику и систематизацию реалий (их типов, разновидностей) внутри класса предметов, соотнесенных с определенным знаком» [Воробьёв, 2006, с. 45].

Иными словами, основная единица, с которой взаимодействует лингвокультурология, содержит в себе не только репрезентацию обозначаемого понятия, но и отношение нации-носителя к нему – «культурного смысла» [Воробьёв, 2006, с. 48-49]. Последнее, в свою очередь, опирается на комплекс культурно-исторических предпосылок, свойственных тому или иному региону. При этом среди характеристик, присущих данному понятию, стоит особо обратить внимание на то, что восприятие их даже носителями языка не обязательно и может происходить или не происходить в зависимости от различных факторов, определяющих коммуникативную ситуацию [Воробьёв, 2006, с. 52].

В ходе исследования учёный задерживает своё внимание на том, как лингвокультурема может быть представлена в тексте. Характерной особенностью названного понятия является то, что для собственной репрезентации оно может требовать как отдельных лексем, так и словосочетаний, предложений, абзацев и даже целых текстов [Воробьёв, 2006, с. 54-56]. В ходе дальнейших исследований учёные пришли к следующей классификации: прямые – те, которые можно передать одним словом или предложением; описательные –

их структура включает в себя несколько предложений; фоновые – лингвокультуремы, существующие вне языковых единиц, «за текстом» [Кажигалиева, 2009].

В соответствии со свойственными современной науке тенденциями лингвокультурология также стремится к систематизации и концентрированию полученных знаний. В случае с вышеназванной научной дисциплиной это выражается в объединении обнаруженных лингвокультурем в лингвокультурологические поля. В. В. Воробьев предлагает следующее определение данного понятия: «структура лингвокультурем, представляющих собой единства знаков, значений и соотносительных понятий о классах предметов культуры, [которое] характеризуется в силу этого своеобразной «двухслойностью», двухмерностью семантики своих единиц» [Воробьев, 2006, с. 63-64]. Ядерным элементом такого поля будет выступать понятие, которое непосредственно его именуется. В зависимости от отношения к ядру лингвокультуремы и их группы будут выступать в качестве центральных или периферийных элементов поля. Таким образом, лингвокультурологическое поле – это «иерархическая структура множества лингвокультурем, обладающих общим (инвариантным) смыслом, характеризующих определенную культурную сферу» [Воробьев, 2006, с. 65].

Резюмируя вышесказанное, очертим круг понятий, которые являются ключевыми для лингвокультурологии, это: языковая картина мира; определяющие её концепты; вербализирующие их лингвокультуремы и объединения лингвокультурем – лингвокультурологические поля. В современных работах также часто говорится о речевом поведении, как о лингвокультурологическом явлении. Данный термин описывает «общение народа, группы людей или личности как некоторую упорядоченную систему правил [и] ... акцентирует речевую сторону, речевой аспект общения» [Зиновьева, 2016, с. 105-106].

По мере того, как лингвокультурология развивалась, она начала проникать в различные сферы жизни общества, в частности, в образование. Так возник

лингвокультурологический подход к обучению. В своей работе Е. Г. Тарева описывает его следующим образом: «стратегия, которая нацелена на обогащение студентов знаниями в области системы культурных ценностей, выраженных в языке» [Тарева, 2017]. То есть, лингвокультурологический подход направлен на «формирование... лингвокультурологической компетенции» [Луткова, 2014, с. 109]. Отсюда можно выделить миссию и цель данной лингводидактической стратегии. Первая состоит в формировании способности к осмыслению и принятию культурных ценностей, отличающихся от тех, что принадлежат самому обучающемуся; а вторая – в формировании лингвокультурологической компетенции как таковой. Важно отметить, что при использовании лингвокультурологического подхода «акцент делается не на точечную регистрацию определенной информации о культуре, извлекаемой из определенной языковой единицы, а на отражение в языке некоторого репрезентативного фрагмента национальной культуры» [Дортман, 2012, с. 56].

Значимость обращения к лингвокультурологической образовательной стратегии в процессе обучения иностранному языку связана с тем, что она позволяет студентам подробно изучить культурную коннотацию языковых единиц, которая представляет собой «интерпретацию денотативного или образно мотивированного, квазиденотативного, аспектов значения в категориях культуры» [Дортман, 2012, с. 11]. Кроме того, по мнению Е. Г. Таревой, «инокультурная компетенция способствует осознанию проявлений иной лингвокультуры» [Тарева, 2014, с. 103].

Отдельного упоминания стоят принципы и технологии обучения, применяемые в рамках лингвокультурологического подхода. Первые были подробно разобраны в работе Э. Ф. Герфановой, которая, основываясь на исследованиях В. В. Воробьева, выделяет следующие из них: связь языкового и внеязыкового содержания, когнитивно-культурная направленность, аутентичность, презентативность, билингвальность, контекстность, концентризм, гуманизм и принцип диалога культур [Герфанова, 2017, с. 396–402.]. В свою очередь, технологии, применение которых может способствовать

формированию лингвокультурологической компетенции, в настоящий момент разработаны не так подробно. Кроме того, отсутствуют исследования, обобщающие и систематизирующие уже представленные в рамках лингвокультурологического подхода инновации. В силу вышеуказанных причин в рамках нашего исследования мы будем опираться на способы взаимодействия с текстом, используемые непосредственно в лингвокультурологии.

Среди последних В. М. Шаклеин выделяет две основных категории: лингвокультурологический анализ (ЛА) и лингвистический анализ культурно значимой речи (ЛАКЗ). Обе стратегии направлены на работу с текстом, однако рассматривают его с разных точек зрения. При ЛАКЗ текст изначально воспринимается как культурно маркированная единица, которая требует изучения языковых средств, его формирующих. Обратной логики придерживается исследователь при обращении к ЛА. В этом случае культурная значимость языковых единиц не априорна, а напротив апостериорна и требует изучения и доказательства [Шаклеин, 2012, с. 107-108]. Несмотря на то, что обозначенные технологии применяются непосредственно в лингвокультурологических исследованиях, представляется возможным их применение в рамках процесса обучения языку. Очевидно, в данном случае критически важной становится роль преподавателя, основной задачей которого становится контроль за действиями студентов и определение вектора их работы с текстом. Также важно отметить, что в рамках лингвокультурологического подхода могут применяться и иные технологии, связанные с другими образовательными стратегиями. Так, при формировании лингвокультурологической компетенции у студентов преподаватели обращаются к постановке и решению лингвокультурологических и социокультурных задач, ситуационному и межкультурному анализу.

Лингвокультурологический подход – не единственная образовательная стратегия, которая обращается к культурному компоненту, содержащемуся в языковой системе. Кроме него в отечественной лингводидактике к данной категории относят лингвострановедческий, социокультурный, поликультурный,

социолингвистический и межкультурный подходы. При применении первой стратегии «происходит акцентуация языковых единиц с национально-культурной семантикой» [Тарева, 2017, с.306]. Иными словами, основой данного подхода является восприятие языковых единиц как носителей страноведческой информации. В отличие от него, социокультурный подход не упирается в изучение отдельных языковых единиц. Напротив, его цель – освоение всей языковой системы при сопоставительном изучении культур [Тарева, 2017, с. 309]. Другой стратегией, включающей в себя изучение социальных связей, является социолингвистический подход. Его главной целью является обучение различным вариантам использования языка в зависимости от ситуации общения. Основной упор делается опять же таки на изучение всей языковой системы в совокупности, а не на анализ её отдельных единиц [Тарева, 2017, с. 310]. Две оставшиеся стратегии – поли- и меж-культурная, направлены на постижение иноязычной культуры через изучение языка. Основное различие между ними состоит в том, что поликультурный подход ставит своей целью формирование представлений об иных культурах и принятие их параллельного существования с собственной, в то время как миссия межкультурного состоит в обучении взаимодействию в рамках иной культуры [Тарева, 2017, с. 309–310]. В соответствии с вышеприведенными целями лингводидактических стратегий можно выделить ещё один подход помимо лингвокультурологического, применение которого способно повлиять на формирование лингвокультурологической компетенции – межкультурный.

Кроме того, это может достигаться и с помощью других лингводидактических стратегий: компетентностного, и в меньшей степени коммуникативного подходов. Однако все они могут быть использованы только для формирования отдельных частей лингвокультурологической компетенции. Это связано с комплексностью и глубиной самой лингвокультурологической компетенции, которая включает в себя как знания лингвистического характера, так и подробное понимание культурного фона страны изучаемого языка. По этой причине, лингвокультурологический подход остается оптимальным средством

для её формирования. Это подтверждают и различные исследования. Например, Г. А. Кажигалиева описывает лингвокультурологический подход как «совокупность методов, позволяющих в процессе обучения ... формировать лингвокультурологическую компетенцию обучающихся» [Кажигалиева, 2016, с. 216]. Далее разберём само понятие лингвокультурологической компетенции.

В настоящее время существует достаточно большое количество различных определений данного термина. В первую очередь, важно отметить, что по системе В. В. Краевского и А. В. Хуторского лингвокультурологическую компетенцию можно назвать в равной степени ценностно-смысловой, поскольку она связана со способностью ученика «видеть и понимать окружающий мир»; общекультурной – так как она включает в себя познания о культуре; информационной – владение лингвокультурологической компетенцией предполагает умение отбирать и анализировать информацию из устных и письменных источников; и коммуникативной – существование лингвокультурологической компетенции невозможно без использования языков, компетенцией. Вышеперечисленные характеристики подтверждают тезис исследователей о том, что компетенции метапредметны, поскольку невозможно представить полное овладение подобным набором умений в ходе занятий лишь по одной дисциплине [Краевский, 2007, с. 137-140]. Это, в свою очередь, даёт исследователям возможность по-разному толковать данное понятие.

Впервые оно возникло в трудах В. В. Воробьева, который предложил его следующее определение: «знание идеальным говорящим-слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [Воробьев, 2006, с. 73]. Учёные, чьи работы продолжили развивать идеи лингвокультурологического подхода к обучению иностранным языкам, также рассматривали содержание названной способности как результат взаимовлияния языковых и культурных явлений, отражающий особенности национальной ментальности. Например, в работах И. В. Харченковой лингвокультурологическая компетенция определяется как «совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в языке, готовности к аксиологической и семиотической

интерпретации языковых и экстралингвистических фактов, а также аналитических и коммуникативных умений, которые приобретаются в процессе знакомства с этнокультурными ценностями и концептосферой страны изучаемого языка» [Харченкова, 2013]. В то же время для Н. А. Судаковой концепты – «сплав» языка и культуры [Судакова, 2012, с. 212]. Сама способность описывается в работах учёного так: «лингвокультурологическая компетенция, являясь уникальной формой проявления коммуникативной компетенции, демонстрирует в речевом поведении культурные свойства и представления человека, обнажает его языковую личность и индивидуальную концептуальную картину мира» [Судакова, 2012, с. 214]. Для Ф. К. Ураковой, Д. Д. Жажевой, С. Н. Пханаевой и И. В. Щербашинной, опубликовавших коллективную статью, лингвокультурологическая компетенция представляется как «осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами ... речевого этикета, культурой межнационального общения» [Уракова, 2022, с. 250]. М. С. Бирюкова в своей работе обобщает позиции В. Н. Телии и С. Р. Дортман, понимая суть названной компетенции как «способность понимать культурно-национальную ментальность носителей языка, национальную специфику языковой картины мира, национально-культурный компонент значения языковых единиц, выраженных в культурной семантике языковых знаков» [Бирюкова, 2016]. В заключение, представляется необходимым обратиться к определению лингвокультурологической компетенции, которое дает в своей работе Е. С. Носова. Для учёного названная способность «предполагает не только практическое овладение языком ..., но и осознание языка как феномена культуры, культурноисторической среды, национальной специфики языковой картины мира...» [Носова, 2008, с.454–455].

Несмотря на то, что ученые, выдержки из работ которых были представлены выше, сходятся относительно того, что лингвокультурологическая компетенция включает в себя и языковой, и культурный компонент, мнения исследователей расходятся относительно того, как именно стоит определять их

взаимоотношение. Для части исследователей лексические единицы представляют собой исключительно репрезентантов отдельных культурных концептов (И. В. Харченкова, М. С. Бирюкова), что позволяет говорить о сформированной лингвокультурологической компетенции как об усвоенном обучающимся наборе лингвокультурем и представленных ими концептуальных представлений. С нашей точки зрения, такая трактовка значительно сужает потенциал лингвокультурологической компетенции, лишая последнюю способности репрезентовать студентам особенности мировосприятия (ментальности) нации-носителя изучаемого языка систематизированно во всей их совокупности. В связи с этим в рамках настоящего исследования мы предпочитаем ориентироваться на определение Е. С. Носовой, которая «указывает на важность осознания специфики конкретной национальности через взаимодействие с культурно окрашенными языковыми элементами» [Прокофьев, 2025, с. 186]. Иными словами, исследователь предполагает при формировании лингвокультурологической компетенции не только концентрацию на языковой составляющей, но и экстраполяцию полученных знаний на развитие представления о культурной системе народа-носителя. Это, а также тот факт, что в данном прочтении лингвокультурологическая компетенция включает в себя практический аспект, являются для нас достаточными доводами в пользу того, что в нашей работе мы придерживаемся именно данной трактовки термина «лингвокультурологическая компетенция».

В исследовании И. В. Харченковой состав названной способности студентов представлен следующим образом: лингвистическая, этнокультурная, семиотическая и аксиологическая компетенции [Харченкова, 2013]. Там же описываются категории умений, складывающихся в процессе формирования компетенции: «креативно-моделирующей (направлена на собственную продукцию речи обучающимся), когнитивно-формирующей (определяет знаниевый компонент лингвокультурологической компетенции) и аналитико-рефлексивной, которая часто упоминается совместно с аксиологической» [цит. по: Прокофьев, 2024, с. 186]. В соответствии с приведенной классификацией в

работе Е. С. Носовой приводятся следующие компоненты лингвокультурологической компетенции: лингвокультурологические знания, лингвокультурологические умения, личностные качества, позволяющие уважительно относиться к изучаемой культуре [Носова, 2008, с. 455]. Мы полагаем, что «эти категории умений можно разделить по следующим категориям, представляющим знаниевый (когнитивный), деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты. Знаниевый компонент лингвокультурологической компетенции представляет собой владение языковыми единицами, отражающими обобщенный опыт нации, для которой выбранный язык является родным (в том числе: языковая картина мира, лингвокультурная ситуация, лингвокультуремы, лингвокультурологические поля). Деятельностный включает в себя такие лингвокультурологические компоненты, как лингвокультурологический анализ и самостоятельное использование известной лингвокультурологической информации в речи. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя осознанное толерантное восприятие иного, отличного от собственного мировосприятия, присущего носителям изучаемого языка» [Прокофьев, 2024, с. 186].

Резюмируя всё вышесказанное, необходимо выделить основные характеристики лингвокультурологической компетенции. Она представляет собой одну из составляющих коммуникативной способности студентов, формируемой в процессе у них в процессе обучения иностранному языку. Лингвокультурологическая компетенция включает в себя не только знания и умения, связанные непосредственно с общением, осуществляемой средствами изучаемого языка, но и личные качества обучающихся, которые те могут применить при межкультурном общении. «Речь идёт не только о свойствах личности (широкий кругозор, внимание к деталям и тому подобное), влияющих на непосредственное использование языка, но и о таких понятиях как толерантность, уважение к иной культуре» [Прокофьев, 2024, с. 187]. Цель формирования названной способности у обучающихся – расширение их представления об изучаемой языковой системе, изменение её образа. Понимая

иностраный язык не как систему знаков, чьей единственной миссией является обозначение окружающих человека предметов и явлений, но как отражение картины мира нации-носителя, формировавшееся на протяжении всей его истории, студенты получают возможность расширить свои представления о предмете изучения. Так, им становится доступным реконструирование иного мировосприятия и более глубокое понимание особенностей собственного менталитета.

Обобщая то, о чем шла речь ранее, можно сделать вывод о том, что лингвокультурологическая компетенция является важной составляющей коммуникативной способности обучающихся, а её формирование представляется важной задачей в процессе иноязычного образования. Это объясняется в том числе и тем, что для наиболее эффективного решения возникающих коммуникативных задач на иностранном языке необходимо владеть лингвокультурологическими знаниями и уметь применять их в речи.

В зависимости от того, в какой профессиональной среде осуществляется решение названных задач, применение знаний лингвокультурологического характера будет в достаточной степени различаться, отвечая запросам той области, в которой они используются. В рамках данного исследования рассматривается формирование лингвокультурологической компетенции обучающихся по направлению «Востоковедение и африканистика», в связи с чем представляется необходимым обозначить особенности восприятия востоковедами культурных феноменов, воплощенных средствами языка. В актуальной версии федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 58.03.01 Востоковедение и африканистика отсутствуют конкретные рекомендации по включению в образовательные программы учебных заведений высшего образования каких-либо предметов. Несмотря на это, в подавляющем большинстве организаций будущие востоковеды помимо непосредственно выбранного иностранного языка осваивают также значительное количество дисциплин, связанных со страной, для населения которой он является родным. Среди таких предметов могут быть

история, культура, политология, литература и так далее. Таким образом у обучающихся формируется комплексное представление о регионе изучаемого языка, возникает «цельный образ» страны, которая является объектом их востоковедческого исследования.

В связи с этим изменяется и восприятие языковой системы, которая не представляется автономным комплексом средств для передачи мыслей, но предстаёт в качестве следующего этапа развития культуры, её продолжением. Это достигается благодаря лингвокультурологическому подходу, который позволяет увязывать особенности коммуникации с особенностями мировосприятия тех, кто её осуществляет. Для востоковедов, владеющих или овладевающих историей страны, знающих доминанты ее культуры, данная лингводидактическая стратегия даёт возможность на фактическом языковом материале увидеть то, каким путём развивалась японская ментальность, какие внутриполитические, исторические события оказывали на неё влияние. Соответственно формирование лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов предполагает постоянное обращение к знаниям, относящимся к различным смежным дисциплинам и акцентуацию внимания на взаимосвязи глоттогонии и этногенеза. При этом важно обращаться к особенностям выражения фактов культуры, характерным именно для выбранного языка, с тем чтобы более точно проанализировать его лингвокультурологическую специфику.

В рамках данного исследования рассматривается формирование лингвокультурологической компетенции у изучающих японский язык. В связи с этим представляется необходимым обозначить характерные особенности вербализации культурных концептов средствами названной языковой системы. Поскольку, с точки зрения лингвокультурологии, такие средства принято называть лингвокультуремами, в дальнейшем будет использоваться именно этот термин. Однако стоит отметить, что чаще всего определение названного понятия предполагает одну или несколько лексем (часто объединённых идиоматическим выражением), обладающих культурно-маркированным содержанием, в то время

как в случае с японским языком последнее может материализовываться в языке по-разному. В связи с этим в рамках предлагаемого исследования лингвокультуремы, функционирующие в японском языке, разделены на три нижеследующие категории: лексические, грамматические и графические. Поскольку первая из них не имеет существенных отличий от аналогичных ей в иных языковых системах, её подробный анализ далее представляется излишним. Необходимо подчеркнуть лишь то, что в текстах на японском языке встречаются лингвокультуремы всех ранее представленных категорий: прямые, описательные и фоновые.

Прежде чем переходить непосредственно к языковым средствам, служащим вербализации культурных концептов, представляется необходимым представить характерные особенности системы мировосприятия, сложившейся в Японии. Это – страна, развитие которой на протяжении большей части истории происходило автохтонно, с периодическими, но достаточно редкими заимствованиями знаний и культуры с материка. В своём исследовании Н. Н. Изотова говорит о культурных доминантах Японии следующее: «культура общества, в котором действуют принципы единения с другими, взаимного уважения и совместного процветания, оптимального разделения социальных ролей и сосуществования. Это так называемая горизонтальная культура, твердыней которой является семейное общество» [Изотова, 2022, с.79]. Подобное мировосприятие выражается в языковой картине мира, что приводит к особенностям конституирования речи, свойственным японцам. Для того, чтобы продемонстрировать это, обратимся к лингвистическому анализу культурно-маркированной речи. С целью большей репрезентативности мы будем рассматривать проявления только одного лингвокультурологического поля – «общество». Выбор этого концепта может быть частично объяснен вышеприведенной цитатой Н. Н. Изотовой, в которой подчеркивалась коллективистская направленность, характерная для японского мировосприятия. Иными словами, знаковой чертой менталитета жителей Японии является самовосприятие с точки зрения позиции в социуме. Здесь представляется

необходимым подчеркнуть, что эта позиция оценивается японцами в двух «измерениях»: вертикальном («старший» – «младший») и горизонтальном («свой» – «чужой»). «Горизонтальное измерение» в коммуникации на японском представляется уместным проиллюстрировать на примере концепта «*ути-сото*». Дословно его название переводится как «внутри-снаружи», что достаточно точно передаёт суть данной категории. Для японской ментальности характерно чёткое разделение между внутренним кругом общения – «своими», и внешним – «чужими». «Что является вполне вежливым в разговоре со «своим» недопустимо, если говоришь с «чужим» [Гуревич, 2008, с. 27].

В то же время вертикальность общения на японском языке неразрывно связана с конфуцианством, которое долгое время оказывало решающее влияние на мировоззрение японцев. Последнее, в свою очередь, нашло отражение в отдельных компонентах японской языковой системы. Проиллюстрировать последнее положение представляется удобным на примере двух грамматических конструкций, которые объединяет имплицитность их содержания, которое влияет на восприятие коммуникативных обстоятельств, конструируемых в процессе общения.

Наиболее ярким примером может служить категория *кэйго*, которая представляет собой набор словоформ и грамматических конструкций, используемых для того, чтобы подчеркнуть вежливость общения и обозначить избыточную возвышенную позицию адресата речи по отношению к самому говорящему. При этом необходимо подчеркнуть, что ошибка в употреблении подобных конструкций при общении на японском языке будет производить эффект, отличный от того, что возникнет при подобной ситуации в русскоязычном пространстве. Так, при общении на русском, человека, обращающегося к старшему на «ты» и использующего в речи жаргонизмы и иную, в той или иной степени «фамильярную» лексику, могут счесть невоспитанным и не готовым к участию в коммуникации на данном уровне, но тем не менее посыл, который был заложен в его высказывании, будет воспринят

и основная идея того, о чём он говорил, будет ясна. Иначе обстоит дело с общением на японском языке.

Некорректное употребление форм *кэйго* делает человека в глазах окружающих неспособным к адекватной для взрослого человека коммуникации вообще, исключает его из нормальной жизни общества. При этом важно понимать, что владение данной языковой категорией предполагает не только продукцию речи с её использованием, но и рецепцию данных конструкций, которая позволяет корректно оценить коммуникативные обстоятельства. Иными словами, грамматические конструкции, относящиеся к *кэйго*, могут выступать в качестве лингвокультурем. Это обуславливается тем, что помимо передачи основного смыслового значения, названные языковые элементы способны также передавать отношение говорящего к описываемой им ситуации.

Также стоит отметить так называемые «глаголы направленности действия» – やる, あげる, もらう, использование которых направлено на обозначение социального статуса как говорящего, так и адресата его речи. «Не редки ситуации, в которых происходит недопонимание со стороны носителей языка, когда иностранцы не используют необходимые конструкции, имея в виду кого-то более высокого по социальному положению и вводят в заблуждение японцев относительно объекта беседы. Таким образом, становится очевидной вербализация вертикальности японского общества, которая не является некой «надстройкой» над взаимоотношениями людей, но представляет собой фундамент межличностных отношений» [Прокофьев, 2024, с. 187]. Иными словами, названные языковые элементы, передавая непосредственное значение направленности действия по отношению к говорящему («даёт» он что-либо собеседнику или же, наоборот, «принимает»), имплицитно демонстрируют то, в каких социальных взаимоотношениях находятся участники коммуникации. Этот факт также позволяет определять названные элементы японской языковой системы как лингвокультуремы.

Заключительной категорией лингвокультурем, характерных для японского языка, являются графемы, культурно-маркированное содержание которых

обуславливается особенностью японской письменности. В первую очередь, необходимо кратко описать все виды графем, используемых в современном японском языке. Новейшей системой записи являются *ромадзи* – латиница, которую иногда используют для записи заимствований, но чаще – для западных названий, аббревиатур. К исконно японским графическим средствам принято относить следующие компоненты: два фонетических алфавита, идентичных друг другу с точки зрения представленных фонем и различных по написанию, и иероглифы, чьё количество превышает несколько тысяч. Чаще всего, говоря о количестве *кандзи* принято апеллировать к установленному минимуму *дзёё кандзи хё*, который включает в себя 2136 знаков. Однако это представляется неуместным в ситуации, когда речь идёт о художественных текстах в силу того, что их авторы регулярно используют знаки, выходящие не только за пределы упомянутого обязательного к изучению списка, но и встречающиеся исключительно в узкоспециальных, например, религиозных, текстах. Применение таких знаков может обосновываться смысловой, стилистической или даже эстетической необходимостью. При этом сами иероглифы не обязательно должны передавать какое-либо специфическое понятие. Зачастую используемые *кандзи* имеют более частотные, привычные аналоги, которые, однако, по тем или иным причинам автором отвергаются. Важно отметить, что большая часть иероглифов используется, в том числе, для записи исконно японских слов, то есть, с точки зрения фонетического состава, семантически синонимичные знаки также идентичны. Иными словами, реципиент текста сталкивается с графически оформленным стилистическим приёмом, восприятие которого необходимо для того, чтобы полноценное понимание заложенной автором интенции стало возможным.

Для того, чтобы текст был «читаемым» (используемые знаки, описанные выше, могут быть незнакомы даже носителю языка), писатели используют фуригану – написание чтения иероглифа азбукой над ним. Однако и эта «подсказка» может приобретать смыслообразующее значение в художественном тексте. Достаточно распространённым является «неправильное» использование

фуриганы. Так, слова, записанные иероглифами, подписываются не словарным чтением, а синонимичным. Иными словами, *кандзи* передают одну лексему, а знаки азбуки над ними – другую. Этот художественный приём преследует сразу две цели: с одной стороны, автор привлекает внимание к выбранному слову, а с другой – передаёт полутона его значений. Также для того, чтобы обратить внимание читателя на конкретное слово, оно может быть записано азбукой, даже если его иероглифическая запись является распространённой и общепринятой. При этом выбор того или иного алфавита оказывает своё влияние на то, как текст будет воспринят: традиционная для записи японских слов *хирагана* служит скорее для снижения акцента на выбранной языковой единице, в то время как применяемая для заимствований *катакана*, напротив, привлечёт больше внимания.

Таким образом, графические единицы в японском языке также приобретают собственное имплицитное содержание. Основным их назначением всё так же остается запись конкретных лексем, однако вместе с этим они способны передавать и контекстуально обусловленные оттенки смысла, которые заложил в них автор текста. Увязывая таким образом между собой различные составляющие семантического поля описываемого понятия, писатель позволяет реципиенту погрузиться в описание представленного концепта, что, в свою очередь, приводит к постижению его роли в лингвокультурной реальности носителя языка.

Соответственно, знание всех вышеперечисленных категорий лингвокультурем составляет суть когнитивного компонента лингвокультурологической компетенции востоковеда-япониста. При этом он оказывает влияние также и на содержание остальных компонентов названной компетенции. В частности, её деятельностная составляющая включает в себя не только умения распознавания и использования культурно-маркированных единиц в речи, но элементы, характерные как для востоковедов вообще, так и для японистов в частности. К первым стоит отнести умение анализа лингвокультурем с точки зрения их происхождения в ходе истории Японии,

развития культуры данной страны. В случае, если востоковед встречает культурно-окрашенный языковой элемент в речи, ему необходимо не только распознать его, но и определить, с каким важным, знаковым для японской истории моментом, связано его происхождение; репрезентантом какого концепта он является и какое место этот концепт занимает в культуре страны изучаемого языка. Кроме того, для востоковеда также важно понимать, как встреченная им лингвокультура влияет на локальный контекст, исходя из того, какую роль она играет в глобальной системе японского мировосприятия. Также важно подчеркнуть, что для японоведа особое значение, с точки зрения лингвокультурологии, приобретают и графические единицы, которые помимо своего фактического значения – передачи лексем на письме, приобретают в японском языке специфическое, уникальное назначение. Письменные символы становятся для автора способом выражения концептуального мировосприятия, связывая между собой отдельные элементы семантических полей и демонстрируя концептуальные, лингвокультурологические связи между языковыми элементами. Соответственно, умение использовать их корректно, с точки зрения лингвокультурологического подхода, в собственной письменной продукции также становится необходимым умением для япониста

Мотивационно-ценностный компонент лингвокультурологической компетенции востоковеда-япониста также приобретает собственные, уникальные элементы. Так, помимо безусловной толерантности к чужой культуре и осознанного отношения к особенностям иноязычного мировосприятия, ЛКК требует от будущих востоковедов, изучающих японский язык, принятия и постижения цивилизационно иной реальности. Для японской действительности характерны коллективизм, иерархичность, отношение человека к себе как к части чего-то большего, целостного. Это проявляется как в определенных общих аспектах (например, опускание личных местоимений), так и в локальном конструировании речи. Говорящий должен учитывать и вербализировать собственное социальное положение в соответствии с тем, в каких коммуникативных обстоятельствах он находится. Для этого ему

необходимо, в первую очередь, осознавать себя иначе, нежели в привычной ему языковой реальности. Это, в свою очередь, требует от преподавателя, формирующего лингвокультурологическую компетенцию будущих востоковедов-японистов, особого внимания к инаковости ценностной системы, характерной для страны изучаемого языка.

Резюмируя вышесказанное, необходимо обратить внимание на тот факт, что в качестве иллюстраций не были использованы конкретные лингвокультуремы. Вместо этого, акцент был сделан на более широких аспектах языковой системы. Подобный подход был выбран целенаправленно с целью демонстрации того, что лингвокультурологический компонент проявляет себя в японской языковой системе не только локально – в отдельных языковых единицах, но и более глобально – в грамматических конструкциях, в синтаксическом строе речи. С нашей точки зрения, это является достаточным доказательством того, что отсутствие сформированной лингвокультурологической компетенции способно оказать ярко выраженное негативное влияние на результаты иноязычного взаимодействия. Таким образом, формирование ЛКК становится необходимым для того, чтобы сформировать у обучающихся коммуникативную компетенцию.

В заключение данного параграфа необходимо ещё раз подчеркнуть исключительную важность формирования лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку. Представляя собой способность учащихся взаимодействовать с фактами культуры, выраженными языковыми средствами, она становится необходимой в ситуации, когда речь идёт о цивилизационной инаковости культурной системы страны изучаемого языка. Это объясняется тем, что культурные доминанты, определяющие миро- и самовосприятие японцев, были сформированы под воздействием принципиально иных представлений об окружающей действительности, нежели ключевые компоненты мироощущения носителей, например, русского языка. Соответственно, необходимо говорить не только о различиях между способами описания, но и тем, как говорящим видится описываемое ими.

Помимо общих региональных особенностей, определяющих значимость названной способности, необходимо также подчеркнуть и особенность коммуникации, характерную для осуществления речевой деятельности именно на японском языке. Речь идёт о превалировании значимости имплицитного содержания на эксплицитным. Иными словами, то, что остаётся невысказанным, играет более значимую роль для донесения коммуникативного посыла. В таких обстоятельствах способность коммуникантов воспринимать и продуцировать затекстовое содержание речи приобретает ключевое значение для достижения взаимопонимания между участниками общения.

В завершение данного параграфа представляется необходимым дать краткую характеристику трёх компонентов названной способности: когнитивного, деятельностного и мотивационно-ценностного. Первый из них включает в себя владение студентами лингвокультурами и знание ими тех концептуально обусловленных языковых структур (лингвокультурологические поля), которые служат для тематического объединения отдельных культурно-маркированных языковых единиц. Среди последних выделяются как лексические средства выражения культурно значимых концептов, так и специфические для японской языковой системы грамматические конструкции и графические единицы, обладающие собственным культурно обусловленным потенциалом. Деятельностный компонент лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов-японистов в первую очередь включает в себя умение взаимодействовать с лингвокультурами всех вышеперечисленных категорий. Кроме того, названный компонент содержит умения, непосредственно связанные с особенностями специальности студентов. Так, последние должны быть способны анализировать связь между отдельными культурно-маркированными языковыми единицами на предмет их связи как с локальным, представленным во фрагменте произведения, контекстом, так и с глобальным культурным и историческим наследием Японии. Отдельно представляется необходимым выделить умение использовать графические лингвокультуры в процессе письменной речи, продуцируемой обучающимися.

Заключительным компонентом лингвокультурологической компетенции является мотивационно-ценностный. В его состав входит толерантность к иной культуре. Кроме того, значимой составляющей названного компонента представляется осознание студентами цивилизационной инаковости японского мировосприятия, его принципиальные отличия от привычной им русскоязычной картины мира. Помимо этого обучающиеся должны не только осознавать, что мир, описываемый на японском языке, представляется иначе, но и воспринимать себя как часть этой системы, регулируемой жесткими иерархическими и горизонтальными нормами, постулировать себя в соответствии с ними.

## **1.2. Способы вербализации концептов культуры на грамматическом, лексическом и графическом уровнях японского языка, определяющие содержание обучения аналитическому чтению будущих востоковедов**

Чтение – это один из главных видов речевой деятельности. Оно представляет из себя «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» [Клычникова, 1983, с. 5]. В современном мире большинство информации можно получить именно посредством чтения, а потому освоение данного умения представляется крайне важным при овладении иностранным языком. Данный вид речевой деятельности принято делить на два аспекта: процессуальный, связанный с механической рецепцией знаков и символов, и содержательный, включающий в себя распознавание значения написанного [Ахметова, 2016, с. 1]. В процессе обучения чтению эти аспекты осваиваются практически параллельно, однако содержательная сторона преподаётся несколько позже, когда обучающийся уже обладает первичными навыками восприятия символов изучаемой языковой системы.

Чтение в лингводидактике остаётся одним из основных инструментов развития языковой компетенции даже несмотря на появление большого

количества более современных средств обучения (таких как просмотр фильмов, новостных блоков, использование видеоигр). Одним из ключевых преимуществ чтения является его универсальность, позволяющая применять большое количество различных приёмов (например, создание проектов, комментирование, зрительно-ассоциативный приём и другие [Харченкова, 2013]). В лингводидактике чтение может классифицироваться по-разному в зависимости от исследуемого критерия: по форме (вслух и про себя), по психологической установке (аналитическое (включает изучение языковых единиц) и синтетическое (основывается на прочном владении грамматикой и лексикой)), по степени участия родного языка (переводное и беспереvodное), по степени помощи обучающемуся (подготовленное, со словарём; неподготовленное без словаря), по форме организации учебной работы (индивидуальное, классное; фронтальное, домашнее), по целевой направленности (просмотровое, поисковое, изучающее, ознакомительное), по социолингвистической направленности [Крючкова, 2022, с. 331–332]. В зависимости от выбранного вида чтения оно может выступать средством для формирования тех или иных языковых навыков. Так в процессе устного прочтения текстов усваивается фонетика изучаемого языка.

Некоторые исследователи предлагают иерархическую классификацию видов чтения. Так, В. К. Колобаев и Е. М. Жаворонкова в своей работе предлагают следующую систематизацию, основанную на сложности освоения конкретного вида речевой деятельности: сначала идёт изучающее чтение, где «ставится задача 100% понимания текста и стопроцентная передача его содержания адекватными средствами родного языка» [Колобаев, 2015, с.119], затем – поисковое чтение, которое определяется как «поиск и извлечение из текста информации, заранее запланированной преподавателем» [Колобаев, 2015, с.119], и наконец ознакомительное чтение, которое представлено как наиболее сложный вид чтения в силу того, что «это наиболее совершенный вид чтения, когда учащийся может сам на основании заглавия текста, источника, из которого взят текст, поставить перед собой определенную задачу и выполнить ее,

используя все приобретенные навыки и умения владения письменной иноязычной речью» [Колобаев, 2015, с.120].

Альтернативную концепцию предлагают Н. В. Грушевская, Л. С. Финогоина и Н. Л. Голубева. Градация, представленная в их статье, также берет в качестве основного параметра сложность того или иного способа чтения, которая, в противовес предыдущей классификации, определяется не трудностями освоения, но количеством информации, получаемой из текста. Так в качестве самого простого вида чтения называется поисковое, следом за ним идёт выборочное («фрагментарный просмотр текста»), затем просмотрное, после него ознакомительное – на этом этапе впервые предполагается полное прочтение материала. После него исследователи ставят изучающее чтение, которое предполагает внимательное прочтение и анализ наличествующего языкового материала и смысла текста. Отдельно выделяется аналитическое чтение, которое включает в себя не только работу с самим языковым материалом, но и предполагает «изучение, выявление ключевых понятий, смыслов, их анализ. В результате «рождается» новое знание» [Грушевская, 2020, с. 29].

Далее необходимо проанализировать виды чтения с точки зрения того, какие цели и задачи ставятся в рамках их использования в процессе обучения иностранному языку. Т. Р. Садыкова выделяет четыре вида деятельности по данному критерию: просмотрное, изучающее, ознакомительное, поисковое [Садыкова, 2019]. В своей работе Г. Д. Арасланова характеризует просмотрное чтение следующим образом: «предполагает получение общего представления о читаемом материале» [Арасланова, 2019, с. 50]. Другими словами, при данном виде чтения основная задача реципиента текста – это восприятие общей информации о том, что перед ним (на кого направлена данная информация, где она может быть опубликована и так далее). Ознакомительное чтение представляется как средство, комплексно обращённое ко всему материалу, позволяющее разобрать основные характеристики текста, но не дающее возможности углубиться в лингвистическое исследование. Следующим видом чтения является поисковое. Его цель формулируется как «быстрое нахождение в

тексте (текстах) вполне определенных данных» [Арасланова, 2019, с.51]. Поисковое чтение применяется в основном при работе с «газетами и специализированной литературой». Несмотря на то, что применение данного вида чтения не позволяет полноценно сформировать лингвокультурологическую компетенцию, его можно использовать для усвоения её знаниевого компонента.

Иначе дело обстоит с изучающим чтением. Согласно исследованию Г. Д. Араслановой, оно «предполагает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Это вдумчивое и неспешное чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на языковые и лексические связи текста» [Арасланова, 2019, с. 51]. Другими словами, данный вид чтения позволяет полностью изучить как языковую, так и смысловую составляющую текста, и выделить взаимосвязи между ними. Однако данный вид чтения не отвечает всем требованиям, выдвигаемым к данному виду речевой деятельности в рамках применения предлагаемого процессуального компонента методики. Более подходящим представляется использование аналитического чтения.

«Аналитическое чтение в языковом вузе – это чтение, которое направлено, прежде всего, на выявление смысла художественного текста в процессе аналитической и интерпретационной деятельности студентов» [Лесохина, 2016, с. 115]. Иными словами, данный вид чтения представляет собой деятельность, в рамках которой обучающиеся, работая с текстом, учатся анализировать его, определять границы смысла, определенные языковыми средствами, и находить те концепции, которые располагаются вне их. Кроме того, важно отметить, что аналитическое чтение считается учебным видом чтения, предваряющим самостоятельное, «зрелое» знакомство с текстом, а потому предполагающее работу под руководством наставника (преподавателя). В данном исследовании рассматривается методика, предполагающая использование именно этого вида чтения. Однако прежде, чем перейти непосредственно к развитию умений аналитического чтения на японском языке, представляется необходимым

представить трудности, возникающие при обучении чтению в рамках данной языковой системы.

Некоторые из них представлены в работе С. К. Ефимовой: «расхождения на лексическом уровне между устными и письменными текстами, большое количество иероглифов, заимствованных слов, большой пласт оноματοпоэтической лексики; обратный порядок слов в предложении, наличие постпозиционных частиц; структурные расхождения между информационной речью и речью межличностного общения, различия между мужской, женской, детской речью; вариантное написание слов, отсутствие формальных показателей имен собственных, вертикальная организация текста, отсутствие межсловных пробелов» [Ефимова, 2015]. В рамках настоящего исследования видится целесообразным подробнее остановиться на тех из них, которые непосредственно связаны с вербализацией фактов японской культуры.

В первую очередь, важно подчеркнуть сложности, возникающие при обучении чтению на японском языке, связанные с особенностями его графической системы, включающей в себя тысячи знаков, освоение которых является задачей гораздо более сложной, нежели освоение иноязычного алфавита. В связи с этим могут возникать проблемы, нехарактерные для изучения языков, например, индоевропейской группы. «Изучающие японский язык, знающие произношение и значение слова, могут читать и понимать его фонетическим шрифтом, но для того, чтобы прочесть то же слово, когда оно написано стандартным шрифтом с использованием иероглифов, требуется дополнительный уровень знаний. Учащиеся с хорошим словарным запасом (приобретенным на слух), но плохим знанием иероглифов, могут быть в состоянии прочесть текст, если им предоставлены фонетические «подсказки» (*фуригана*), но не смогут понять тот же текст, если он написан стандартным языком» [Андреева, 2021, с.19–20]. Иными словами, освоение самого умения чтения на японском языке, в значении способности восприятия письменного текста, определения того, какие фонемы представлены посредством графических единиц, способно вызвать у обучающихся достаточное количество трудностей.



звукоподражание в русскоязычном тексте чаще всего служит его примитивизации или стилизации, отвечающей задачам контекстуально обусловленного коммуникативного посыла. При этом использование непосредственных звукоподражаний в японском языке является нормой литературного стиля, не делая текст более упрощённым. Таким образом, при встрече в японоязычном тексте с языковыми единицами, относящимися к данной категории лексики, русскоязычный обучающийся вынужден изменять усвоенные им ранее паттерны восприятия с тем, чтобы иметь возможность адекватно оценить тот фрагмент речи, который он видит перед собой.

Другой значимой с точки зрения обучения чтению особенностью коммуникации на японском языке является ранее упомянутая имплицитность коммуникации. В своём исследовании Т. М. Гуревич пишет об этом следующее: «зачастую основной смысл высказывания передается не столько за счет вербализации, сколько благодаря ранее полученному знанию, учету стиля общения и контекстуальных подсказок» [Гуревич, 2012, с. 209]. Развивая эту мысль, можно говорить о том, что основной коммуникативный посыл может быть распознан адресатом речи только в том случае, если последний имеет корректное представление о тех обстоятельствах, в которых происходит общение. Можно говорить о том, что фактически «материализованная» часть диалога превращается в формальность, уступая главенствующую роль информации, представленной в «затекстовом» виде. Это сильно отличает данную языковую систему от европейских языков, ключевой чертой которых является акцентуация именно на вербализованной составляющей коммуникации. С точки зрения обучения взаимодействию с письменными материалами на японском языке это вызывает ряд трудностей, связанных с восприятием коммуникативного посыла, заложенного в тексте. Так обучающийся, успешно прочитав отдельное предложение и переведя его, может оказаться в затруднительной ситуации, пытаясь сопоставить его с остальным текстом. Взаимосвязь между конкретными фразами и окружающим их контекстом может быть обозначена посредством специальных маркеров, но может и не выражаться

эксплицитно, что затрудняет процесс чтения, требует от обучающего дополнительных умений распознавания имплицитной сочетаемости отдельных фрагментов.

Исходя из всего вышесказанного, представляется возможным сделать вывод о том, что само формирование у обучающихся умения чтения на японском языке сопряжено с рядом трудностей, вызванных особенностями коммуникации на японском языке. Однако, как уже подчеркивалось выше, аналитическое чтение включает в себя не только сами умения чтения, но и ряд умений, среди которых встречаются как универсальные (анализ полученной информации, её интерпретация), так и локальные, характерные для специальности обучающихся. В контексте обучения будущих востоковедов последние приобретают междисциплинарный характер, сочетаясь с неязыковыми дисциплинами, такими как история страны изучаемого языка, её культура, литература.

Направление подготовки «Востоковедение и африканистика» предполагает комплексное освоение обучающимися различных аспектов, определяющих своеобразие изучаемого региона. В связи с этим, говоря о развитии умений аналитического чтения в процессе обучения будущих востоковедов японскому языку, необходимо рассматривать данное явление в контексте единства их профессионального развития. Так обучающиеся должны уметь анализировать прочитанный текст и используемые в нём языковые средства с точки зрения исторических предпосылок, оказавших влияние на них, культурных концептов, как воплощенных вербально, так и имплицитных, контекста, в котором выбранные языковые единицы существуют.

В первую очередь необходимо обратить внимание на графическую составляющую японской языковой системы. О её компонентах говорилось в предыдущем параграфе, однако здесь представляется необходимым представить их с точки зрения истории языка. Исторически первой графической системой, появившейся на японских островах, стала иероглифика, практически полностью заимствованная из Китая. Изначально с помощью *кандзи* записывались только китайские тексты, однако впоследствии они стали использоваться и для записи

текстов на японском языке. Применение иноязычных знаков могло осуществляться в соответствии с одним из двух выбранных принципов: либо иероглифы для записи подбирались по значению записываемого слова, либо выступали в качестве фонем, передающих звуки, входящие в его состав. Постепенно часть иероглифических знаков была визуальнo упрощена и превратилась в два фонетических алфавита – *хирагану* и *катакану*, назначение которых уже обсуждалось выше. Постепенно японская языковая система пришла к своему современному состоянию: смысловым ядром текста стали иероглифы, в то время как знаки *хираганы* стали употребляться, в основном, для обозначения грамматических показателей, морфем и др. Здесь важно подчеркнуть, что за счёт вышеописанных явлений в японском языке сложилось несколько стилистически равнозначных пластов лексики, о которых речь пойдёт позже. Однако немаловажным представляется описать явление, возникшее в ходе развития японского языка.

Этот феномен характерен исключительно для японского языка и связан с особенностями его глоттогенеза. За счёт того, что Япония до начала взаимодействия с Китаем не обладала собственной системой письменности, долгое время все письменные документы, образцы которых были взяты из соседнего государства, создавались на китайском языке. Постепенно стали появляться и письменные источники на японском языке, о которых речь шла выше. В силу того, что китайская языковая система развивалась несоизмеримо дольше японской, её лексическая составляющая обладала гораздо более развитой синонимией. Это в свою очередь привело к тому, что при записи японоязычных текстов их авторы имели возможность фиксировать одно и то же понятие, существующее в японском языке, посредством различных иероглифов. С течением времени употребление иероглифов было систематизировано, за ними были закреплены конкретные чтения и значения. Это привело к уникальному явлению – возникновению синонимов-омофонов, слов, которые имеют идентичное звучание, обладают схожим, хоть и не тождественным значением, но при этом записываются разными иероглифами.

В настоящее время этот феномен активно эксплуатируется, в частности, авторами художественной литературы, которые, употребляя ту или иную лексическую единицу, могут использовать не подходящий с точки зрения словаря иероглифический символ. Это делается для того, чтобы подчеркнуть особенности описываемого контекста, акцентировать внимание на его нюансах, передать собственное отношение к происходящему. В контексте обучения аналитическому чтению это требует развития умения фокусировки внимания на конкретной графической единице с целью анализа её собственного значения и влияния его на общий коммуникативный посыл.

Отдельно стоит выделить умения аналитического чтения будущего востоковеда-япониста, связанные с лексическим компонентом данной языковой системы. В настоящий момент в японском языке существует три пласта лексики: исконно японские слова – *ваго*; лексемы, которые были заимствованы из Китая (по большей части подобный «импорт» осуществлялся во второй половине первого тысячелетия нашей эры) – *канго* и понятия, пришедшие в Японию из Европы – *гайрайго*. Языковые единицы, относящиеся к последней категории, также можно разделить на несколько категорий: заимствования второй половины XVI века, заимствования эпохи Мэйдзи, послевоенные заимствования. Важно подчеркнуть, что своеобразие японской фонетической системы, в которой отсутствуют, например, такие звуки как «л», дифтонги «ви» и «ве» и т.п., подвергло «обработке» все заимствованные слова, приведя их к «японообразному» звучанию. Однако с точки зрения графической составляющей лексические единицы, относящиеся к каждой из трёх основных категорий, имеют собственную, традиционную форму записи, отличающую их от лексем другой группы.

Так слова-*ваго* в большинстве своём будут записываться посредством смешанного письма – с помощью иероглифов и азбуки *хирагана*. При этом у каждой категории знаков есть своё собственное назначение. *Кандзи* используются для записи корня слова, его неизменяемой части. В то же время знаки азбуки применяются для обозначения флективных частей слова –

префиксов, окончаний и т.п. Таким образом, встречая в японском тексте слово, записанное с помощью одного иероглифа, вокруг которого располагаются несколько знаков азбуки, можно с уверенностью говорить о том, что это – лексема японского происхождения. Слова-канго, пришедшие из китайского языка, записываются иероглифами, которыми они были записаны в языке-доноре. Важно подчеркнуть, что в подавляющем большинстве случаев понятие будет обозначаться не одним, а сразу несколькими (в основном двумя знаками). Иными словами, сталкиваясь в тексте с лексической единицей, запись которой включает в себя более одного *кандзи*, читатель может с достаточной степенью уверенности говорить о том, что она была заимствована в японский язык из китайского. В свою очередь, *гайрайго* принято записывать с помощью азбуки *катакана*, что также позволяет распознавать их в тексте. Безусловно, представленная выше система не абсолютна и сталкивается с достаточным количеством исключений, однако в большинстве случаев она позволяет достаточно эффективно распознавать то, к какой категории относится встреченная языковая единица.

Соответственно при аналитическом чтении текста на японском языке будущий востоковед обязан обращать внимание на графическую составляющую текста. В первую очередь это необходимо для того, чтобы иметь представление о том, какой способ вербализации выбранного понятия предпочел автор и какое впечатление он может произвести на читателя-носителя японского языка. Однако также важно и то, что слова-синонимы, относящиеся к разным категориям лексики, обладают разной стилистической окраской. В. М. Алпатов так описывает эту квазисинонимию: «термином бывает лишь китаизм, а исконное слово имеет обиходную и менее определенную семантику» [Алпатов, 2023, с. 58]. В то же время *гайрайго* изначально использовались для обозначения «предметов материальной и бытовой культуры», пришедших с Запада [Алпатов, 2023, с. 58]. Однако в настоящее время лексические единицы, относящиеся к данной категории, используются и для понятий, наименование которых возможно и лексемами остальных категорий. Таким образом в процессе

продукции речи на японском языке коммуникант может оказаться перед выбором из нескольких лексических единиц, обозначающих синонимичные понятия, но совершенно по-разному откликающиеся носителю языка-реципиенту речи.

В качестве примера можно привести слово «автомобиль», которое может иметь как минимум три варианта перевода: *ваго* 車 *курума*, *канго* 自動車 *дзидо:ся* и *гайрайго* 力—*ка:*, заимствованное из английского языка. В зависимости от того, какое слово будет употреблено в выбранном контексте, реципиент текста будет по-разному представлять образ предмета обсуждения в глазах говорящего. Так, в данном случае слово японского происхождения будет скорее передавать значение «средство передвижения», заимствование из китайского – сложный механизм, а англицизм – элемент статуса, престижа. Таким образом, выбирая среди ряда синонимов, носитель японского языка опирается не только на то, какое слово подходит точнее с точки зрения его значения, но и на то, к какому слою лексики оно относится, модулируя таким образом общую стилистическую окраску собственной речи. В связи с этим для обучающегося, занимающегося аналитическим чтением на японском языке, становится необходимым развитие умения глоттогонического анализа языковых единиц с целью определения происхождения той или иной лексемы и определении на основании результатов исследования задачи, которую она выполняет в представленном фрагменте текста. Последняя интерпретация должна опираться на то, в какой период, приблизительно, выбранное слово вошло в состав языка, какие культурные и исторические процессы этому сопутствовали. Учёт подобных факторов позволит обучающимся точнее представить себе то впечатление, которое производит конкретная языковая единица на носителя языка при встрече.

Резюмируя всё вышеизложенное, необходимо сделать вывод о том, что процесс аналитического чтения на японском языке включает в себя в том числе умение определения контекста и коммуникативного посыла автора на основании того, какие графические единицы он использует. Иными словами, необходимо обращать внимание не только на то, как визуально изменяются знаки, что может

быть свойственно, например, для русскоязычного текста (заглавные буквы, курсив и т.д.), но и акцентировать внимание на том, какой именно формой записи слова воспользовался автор. Это в свою очередь даст возможность составить представление относительно того, к какому слою лексики относится выбранная языковая единица. На основании данного наблюдения обучающийся сможет сделать вывод относительно того, какой стилистической окраски хотел добиться автор текста и какое свое отношение он вложил в то или иное описание.

В контексте обсуждения вышеназванного свойства лексики японского языка необходимо подчеркнуть одну связанную с этим особенность, характерную в первую очередь для художественных текстов. Она заключается в том, что в отдельных случаях слова могут сопровождаться *фуриганой* – чтением слова, записанным азбукой над ним. Чаще всего она используется для лексем, в записи которых используются редкие иероглифы, которые могут быть незнакомы читателю. Однако сейчас идёт речь о ситуациях, когда эта система используется «неправильно» – над словом записывается не чтение, а другое слово, которое может быть как его синонимом (в том числе, относящимся к иному пласту лексики), так и обозначать понятие, на первый взгляд несвязанное с оригинальной лексемой. Таким образом, автору тексту удаётся посредством одной языковой единицы передать несколько понятий, объединённых семантически, или же контекстуально, или же, в редких случаях, коммуникативным посылом автора. Соответственно в процессе аналитического чтения текста, содержащего подобные приемы языковой игры, у обучающегося появляется возможность проанализировать взаимосвязи между лексическими единицами японского языка, возникающие как в рамках одного семантического поля, так и между ними. Таким образом можно говорить о том, что обучение аналитическому чтению на японском языке предполагает развитие умения анализа контекстуальной синонимии.

Отдельного внимания заслуживает умение, связанное с выявлением концептов культуры Японии, выраженных посредством грамматических конструкций. В предыдущем параграфе уже говорилось о том, что одним из

наиболее ярких примеров могут служить глаголы направленности действия. Употребляемые для того, чтобы обозначить актора и реципиента того или иного коммуникативного действия, они также несут в себе четкое обозначение иерархических взаимоотношений между участниками коммуникации. Аналогичную функцию несут в себе и конструкции, относимые к категории *кэйго*, основной задачей которых является проявление вежливости и демонстрация в высшей степени формальных обстоятельств, в которых развивается коммуникативная ситуация. Учитывая всё вышесказанное, становится очевидной необходимость формирования у обучающихся-будущих востоковедов умения анализа экстралингвистических факторов, содержащихся в грамматических конструкциях, без которого осуществление аналитического чтения, предполагающего полноценное погружение в реалии японского языка, представленные в конкретном тексте, становится невозможным.

Анализ специфического функционирования японских лингвокультурем в рамках контекста можно проиллюстрировать на примере взаимодействия с эллиптическими конструкциями. Их «определяют как пропуск отдельных членов, которые присутствуют в синтаксически полном варианте высказывания и могут быть восстановлены из общего контекста» [Лысикова, 2022, с.151]. Исследователи выделяют несколько функций эллипсиса в японском языке, общая суть которых заключается в уточнении эмоциональной окраски высказывания, его внетекстового содержания. Иными словами, структура японского языка устроена так, что даже пропуск части фразы несёт в себе определённый коммуникативно-ориентированный посыл, а не служит исключительно для ускорения темпа речи. Эта черта в целом характерна для японского метода ведения коммуникации. Как пишет японский философ Накамура Хадзимэ «логической точности в языке [японцы] предпочитают эмоциональную конкретность» [цит. по Изотова, 2022, с. 90]. Эта специфическая черта японского общения достаточно часто становится проблемой при общении японцев и европейцев, когда последние начинают требовать ультимативной конкретики высказывания, которая в принципе не свойственна первым.

Анализируя вышеприведенные примеры, можно констатировать наличие в японской языковой системе большого количества «затекстовых» явлений, которые способны оказывать значимое влияние на процесс коммуникации. Их восприятие может иметь решающее значение для установления взаимопонимания между участниками общения, но в то же время оно представляет собой достаточно сложную задачу, решение которой может вызывать затруднения у обучающихся. Опускание отдельных членов предложения, допускаемое в японском языке, предполагает знание контекста, в котором существует высказывание. Важно отметить, что этот контекст может быть как локальным, относящимся к конкретной коммуникативной ситуации, так и глобальным, связанным с окружающей обстановкой и даже отсылающим к исторической ретроспективе. Таким образом для полноценного погружения в текст на японском языке обучающийся должен не только осознавать контекст описываемой ситуации, но и уметь определять содержащиеся в представленном материале отсылки на неё. Иными словами, обучение аналитическому чтению на японском языке требует от преподавателя формирования у обучающегося специальных умений, направленных на выявление конструкций, опосредованно определяющих бэкграунд коммуникативной ситуации, и соотнесение их с пропущенными деталями представленной экспозиции. Для студентов-будущих востоковедов также особую значимость приобретает умение сопоставить опущенные в тексте композиционные элементы с их знаниями о культуре, истории страны, истории языка.

В качестве обобщения вышеизложенного представляется необходимым перечислить все умения, формирование которых становится витально необходимым при обучении аналитическому чтению будущих востоковедов-японистов. Значимость этих умений обуславливается двумя основными категориями факторов: с одной стороны, значительное влияние оказывает специфика самой языковой системы, вербализация фактов культуры в которой, отличная от аналогичных явлений в иных языках, осуществляется с помощью различных языковых средств; а с другой, свой отпечаток на то, как именно

реализуется процесс анализа текста, накладывает сама специализация студентов. Так среди особых умений аналитического чтения, характерных для работы с текстом на японском языке, стоит отметить следующие.

В первую очередь необходимо говорить об умениях, связанных с взаимодействием с графической составляющей японской языковой системы. Первое из них связано со специфической особенностью японского языка – наличием в нём синонимов-омофонов – слов, обладающих идентичной фонетической записью и синонимичными значениями, но записываемыми посредством разных иероглифических знаков. В связи с этим будущий востоковед-японист, производя аналитическое чтение текста, должен уметь анализировать собственное семантическое поле использованных автором графем с тем, чтобы более точно определять все оттенки смысла, заложенные в представленный фрагмент акта речевой деятельности.

Другое умение направлено на определение того, к какому слою лексики относится выбранное слово на основании анализа способа записи лексемы. В зависимости от того, будет ли конкретная лексема являться исконно японской, заимствованной из китайского или европейского языков, она, помимо своего непосредственного значения, будет передавать также и специфическое отношение к предмету обсуждения, свойственное той категории лексики, к которой относится выбранное слово. Будущим востоковедам необходимо чётко осознавать, что лексические единицы, возникшие в японском языке в разное время, не только отражают особенности той эпохи, когда они появились, но и неразрывно связаны с тем, какие отношения выстраивались между японской нацией и источником тех или иных языковых единиц. Так слово *ваго* будет служить отражением исконно японской языковой картины мира, *канго* – нести на себе отпечаток иерархических отношений с Китаем, которые в течение продолжительного времени была острым вопросом взаимодействия между странами, а *гайрайго* – неминуемо ассоциироваться с носителями западных языков, которые до сих пор воспринимаются «чужаками» для японцев. Умение исследовать выбранную языковую единицу с точки зрения её соотнесённости с

одной из названных категорий с учётом вышеизложенных особенностей их восприятия является необходимым для аналитического чтения будущим востоковедом текста на японском языке.

Кроме того, японская графическая система позволяет «объединять» несколько лексических единиц в одну, совмещая несовпадающие друг с другом слово и его чтение. Это в свою очередь даёт возможность авторам письменных текстов на японском языке «компенсировать» бедность лексического компонента японской языковой системы, объединяя несколько (иногда, но не всегда) синонимичных понятий в одно более ёмкое. Однако подобный «функционал» японского языка создаёт дополнительные трудности для рецепции и анализа японоязычных текстов, что требует от преподавателей формирования у обучающихся специальных умений, направленных на сопоставление и компиляцию нескольких лексем, объединённых графически, в рамках одного общего семантического поля или же нескольких контекстуально близких концептов. Выявление подобных связей должно осуществляться будущим востоковедом с опорой на его знания культуры, языковой картины мира, присущих носителям японского языка.

Отдельно стоит отметить умения аналитического чтения, связанные с грамматикой японского языка. Последняя иногда может требовать от читателя не только определения её непосредственного значения, но и того, какие экстралингвистические факторы, влияющие на коммуникативную ситуацию, она репрезентует. Поскольку японскому языку в целом свойственны репетитивность и недосказанность, достаточное количество информации автор передаёт «за текстом», в частности посредством эллиптических конструкций. Соответственно для того, чтобы извлекать заложенный коммуникативный посыл, обучающемуся необходимо уметь: во-первых, обнаруживать названные и подобные им конструкции в тексте, а во-вторых, определять, к какому контекстуальному слою они апеллируют. Особенно важным для будущих востоковедов становится то, что упомянутый контекст может быть напрямую связан с историей Японии, её культурой, что требует от обучающихся как актуализации знаний, полученных в

ходе обучения на неязыковых дисциплинах, так и выстраивания междисциплинарных связей с языковыми элементами. Соответственно, для обучения аналитическому чтению, преподавателю необходимо формировать у студентов-будущих востоковедов умение воспринимать грамматические конструкции как носители культурологической информации, представляющей собой совокупность особенностей мировосприятия носителей языка, формировавшуюся на протяжении всего пути развития японской нации.

Также представляется важным отметить определенную двойственность, свойственную названным явлениям. Она заключается в том, что, с одной стороны, они сами могут представлять из себя вербализированные культурные явления (иными словами, быть лингвокультурами), но, в то же время, посредством подобных языковых проявлений определённая часть интенции коммуниканта может «маскироваться», вытесняться «за текст». Иными словами, особенности японской письменности, речевые лакуны, эллиптические конструкции должны становиться объектами лингвокультурологического анализа.

Таким образом можно сделать вывод о том, что отдельные особенности вербализации культурных фактов, характерные для японской языковой системы, оказывают значительное влияние на содержание обучения аналитическому чтению будущих востоковедов-японистов. Соответственно, использование данного вида речевой деятельности может способствовать формированию у обучающихся лингвокультурологической компетенции. Однако, для достижения данной цели необходимо сопоставить особые умения данного вида чтения с теми особенностями отдельных компонентов, которые характерны для названной способности студентов, обучающихся по названной специальности, что будет осуществлено позже по ходу работы.

### 1.3. Лингвокультурологический потенциал жанра японского исторического романа

Жанр исторического романа зародился в европейской литературе в начале XIX века. В настоящее время произведения, относимые к данному направлению, определяют как «художественную реставрацию исторической действительности» [Жачемукова, 2011, с. 11]. В исторических романах рассматривается связь исторической, реально существовавшей личности и современной ей эпохи. При этом некоторые исследователи утверждают, что такие произведения могут быть созданы не ранее, чем по прошествии 75 лет со времени описываемых событий. Исследователи указывают на то, что развитие данного жанра непосредственно связано с развитием исторической науки как таковой, так как именно она раскрыла несхожесть отдаленных исторических эпох, тем самым выделив яркие отличия прошлого от актуальной современности [Жачемукова, 2011]. Важно отметить значимую характеристику жанра, благодаря которой некоторые учёные выделяют отдельный поджанр внутри исторической прозы. В отличие от так называемых «романов на исторической основе», главными действующими лицами в исторических романах всегда выступают исторические личности, чья жизнь и деятельность подтверждаются документально.

Жанр японского исторического романа, возникший приблизительно во второй трети XX века, основывается на европейских традициях, однако несёт в себе так же и некоторые черты, свойственные именно литературе Японии. Так, большое количество произведений данного жанра, созданных в этой стране, отличается крайней объемностью, что позволяет относить их и к романам-эпопеям. Кроме того, данным произведениям свойственны и другие характерные черты, присущие японской литературе. Такие, например, как внимание к деталям. Многие бытовые подробности выписаны в них с максимальной тщательностью, которая далеко не всегда встречается в подобных произведениях, созданных на Западе.

Также стоит отметить тематику произведений, которые принято относить к данному жанру. Действие в подавляющем большинстве таких романов происходит в временном промежутке между началом XI и серединой XVII веков. Соответственно, действующими лицами чаще всего становятся выдающиеся воины и полководцы, проявившие себя в этот период и оказавшие влияние на японскую историю. Выбор средневековья в целом свойственен жанру исторического романа, однако в данном случае подобный выбор имеет также и политическую подоплёку. Первые подобные произведения в Японии создавались в эпоху, когда господствующей идеологией был национализм, требовавший прославления японской истории и традиций, а основной политической идеей – милитаризм, акцентировавший внимание на непобедимости японского воинского духа. Соответственно, со стороны правительства от всех видов искусства требовалось прославлять японское оружие. Образы знаменитых воинов пришлось как нельзя кстати, что несомненно отразилось на их позиционировании в рассматриваемых произведениях.

В рамках настоящего исследования именно произведения этого жанра были выбраны для их использования в процессе формирования лингвокультурологической компетенции у будущих востоковедов-японистов. Соответственно, представляется необходимым обосновать эффективность применения названных материалов в лингводидактическом процессе, ведущей стратегией которого выступает лингвокультурологический подход. Учитывая то, что в качестве основного инструмента было представлено аналитическое чтение, целесообразность обращения к письменным текстам представляется неоспоримой. В то же время, учитывая обилие подобных материалов, требуется более подробно рассмотреть, что именно понимается под этим термином в данном исследовании, и какие его характеристики привлекают наибольшее внимание в лингводидактике.

Согласно определению, данному в словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой, текст – «это произведение речи, зафиксированное на письме»

[Цит. по: Степанюк, 2020, с. 377]. Более расширенное определение даёт в своей статье Е. П. Православнова: «целенаправленное произведение, состоящее из неопределенного количества грамматических структур (предложений) и при этом обладающее определённым смыслом» [Православнова, 2007, с. 70]. Сами тексты могут классифицироваться по-разному в зависимости от стиля, жанра, коммуникативной направленности и т. п. В рамках данного исследования мы планируем использовать художественные тексты, поскольку они создаются на основе общечеловеческих ценностей, что упрощает их восприятие читателем [Ефимова, 2017, с. 64].

Характерной чертой художественного текста выступает «образно-чувственный» способ передачи новой информации [Ерохина, 2015, с. 208]. Иными словами, там, где научный стиль обращается к объективной фактологической форме передачи информации, художественная литература предпочитает индивидуальную образную трактовку описываемого. В соответствии с этим автор, создающий художественный текст, работает в рамках следующих альтернатив. Во-первых, описываемое может представляться либо прерывисто, либо фрагментарно. В зависимости от выбранного жанра фабулой может становиться либо описание пейзажа, либо событийный ряд, либо психологическая динамика персонажей. Форма повествования может быть монологичной с подавляющим преобладанием речи автора или полифоничной; номинативной – «объективно» представлять объекты описания, или риторической – явно выражать отношение автора к описываемому. С точки зрения композиции художественного текста возможны два варианта: простая, доминантой в которой служит логичность взаимосвязей между происходящим, и сложная, когда части текста следуют друг за другом в авторском порядке [Улановский, 2007, с. 137].

Таким образом, можно выделить два ключевых аспекта художественного текста: художественную форму и идейно-художественное содержание [Улановский, 2007, с. 138]. Первая влияет на то, как будет воспринято содержание произведения. В зависимости от выбора стиля повествования,

средств художественной выразительности, художественного пространства одна и та же сюжетная основа может ощущаться реципиентом текста по-разному. Безусловно, названный аспект имеет важное значение с точки зрения лингводидактики, однако более детальный анализ данной характеристики текста будет представлен позже. В настоящий момент представляется важным остановиться именно на лингвокультурологической характеристике материалов, для которой гораздо более существенным будет содержание. Внутри него также принято выделять два аспекта: номинативный и коммуникативный. Первый включает в себя героев произведения и их действия, которые образуют непосредственно канву сюжета. Второй – картину мира, представленную в произведении, фабульную ситуацию и образ повествования [Улановский, 2007, с. 138]. Иными словами, коммуникативный аспект оказывает опосредованное влияние на восприятие читателем номинативного аспекта содержания. В то время как художественная форма, детерминирующая свойства текста, определяется явно и не требует дополнительных действий со стороны реципиента для того, чтобы оказать на него влияние, функционирование коммуникативного аспекта требует самостоятельных действий со стороны читающего.

Любая коммуникация невозможна без участия в ней нескольких сторон. В случае с письменными текстами в качестве таковых выступают автор, писатель, и читатель, соответственно. Коммуникативный посыл первого всегда направлен на реципиента текста, вне зависимости от того, кем является последний, но он не может прийти в изначальном виде, заложенном писателем, так как неминуемо будет вынужден пройти через призму восприятия читающего. Её могут образовывать особенности мировосприятия, личный опыт, отношение к описываемому, знания которыми обладает последний. Иными словами, читая текст, он анализирует его, опираясь на собственное мировоззрение, и только в результате подобного анализа коммуникативный аспект текста начинает влиять на восприятие реципиента. Резюмируя всё вышесказанное, стоит сосредоточиться на наиболее важной, с точки зрения лингвокультурологии,

характеристике художественного текста. В отличие, например, от работ, написанных в научном стиле, информация, которую читатель может вынести из него, напрямую зависит от тех культурных доминант, в которых существует он сам, и того, как они соотносятся с доминантами, свойственными автору текста. Таким образом, становится возможным говорить о том, что рецепция текста читающим во многом связана с той системой мировосприятия, носителем которой он является. Иными словами, важной составляющей взаимодействия с текстом становится влияние обусловленных менталитетом особенностей восприятия отдельных языковых единиц.

В то же время особенности собственных представлений об окружающем мире автора текста также не могут не влиять на создаваемый им текст. «Современная лингвокультурология исходит из того факта, что текст является своеобразной проекцией культурного пространства, имеет целый ряд следствий в плане особенностей структуры, содержания и языкового наполнения этого текста. Следовательно, можно говорить о структуре текста как культурно детерминированной сущности» [Шаклеин, 2012, с. 78]. Данная научная дисциплина «уделяет внимание ... текстам современной художественной литературы, рассматривая последние как общение на уровне пресуппозиций, подтекста, интертекста» [Шаклеин, 2012, с. 81]. Таким образом, упомянутые выше особенности функционирования коммуникативного аспекта художественного текста с точки зрения лингвокультурологии рассматриваются как производные этноцентрированной языковой картины мира отдельного индивида. «Художественный текст – это особый вид организации языковых средств национального языка, на структуру и содержание которого влияет целый ряд факторов: социокультурных, исторических, идеологических, лингвистических» [Хайруллина, 2018, с. 158]. В связи с этим применение подобных текстов в рамках лингвокультурологического подхода в процессе обучения иностранному языку приобретает определенные характерные особенности. Однако прежде, чем перейти непосредственно к ним,

представляется необходимым осветить общие требования, выдвигаемые к текстам произведений с точки зрения лингводидактики.

Отбор материалов для чтения осуществляется согласно таким общим принципам, как аутентичность, языковая сложность, учет возрастных особенностей обучающихся [Тарева, 2020, с. 88–89]. На данный момент существует большое количество исследований, посвященных отбору именно аутентичных материалов для использования их на занятиях по иностранному языку. Сегодня «аутентичные обучающие материалы... должны быть увлекательны, интересны для студентов и легко применимы в режиме «онлайн»» [Лебединова, 2021, с. 101]. В современной педагогической науке при отборе аутентичных материалов используются следующие критерии:

1. *Целостность и связанность*. Под целостностью текста понимается связь между его частями, позволяющая воспринимать его как монолитное произведение, а не как набор разрозненных отрывков [Горюнова, 2011, с. 61].

2. *Актуальность*. «Аутентичные [тексты] должны описывать современную реальность... Факты социального наследия должны быть показаны через призму сегодняшнего дня и современного восприятия... Интересные и легкие для восприятия, соответствующие реальному уровню знаний обучающихся» [Блик, 2014, с.100]. Иными словами, важна не только актуальность содержания, откликающаяся моменту, в который происходит чтение, но и то, каким образом это содержание преподносится читателю. Необходимо подчеркнуть, что речь идет не только о том, под каким углом представляется содержание произведение, но и о тех языковых средствах, которые используются для этого.

3. *Последовательность*. «Работа с аутентичными материалами будет органичной частью урока, переплетенной с другими дидактическими материалами» [Блик, 2014, с. 100]. Данный пункт подразумевает возможность наиболее эффективной интеграции материала в образовательный процесс, которая обеспечивается соответствием его содержания и языковой составляющей уровню знаний обучающихся и их учебному плану.

4. *Смысловая завершенность*. В данном случае идёт о композиционной целостности произведения. Текст должен иметь чёткую структуру и выражать завершенный коммуникативный посыл. Данное требование, фактически, ограничивает использование в рамках лингводидактического процесса произведений, относимых к литературе постмодерна, характерной чертой которых зачастую может являться намеренный отказ от «классических» литературных форм.

5. *Коммуникативная направленность*. Это – «интегративное качество текста, обеспечивающее воздействие на читателя, побуждающее к размышлению и вызывающее вербальную или невербальную реакцию» [Горюнова, 2011, с. 61]. Текст, предлагаемый в рамках занятия по иностранному языку, не должен быть «сконцентрирован» сам на себе, ему необходимо быть обращённым непосредственно к читателю.

Поскольку в рамках настоящего исследования представлена методика, предполагаемая к использованию в процессе занятий по японскому языку, представляется необходимым обратиться к специфике аутентичных материалов, созданных средствами названной языковой системы. Это связано с особой ролью аутентичных неадаптированных материалов при формировании данной способности. Подобные речевые произведения являются «источником информации о национальной специфике народа, его культурных традициях, повседневном поведении» [Православнова, 2007, с. 71]. Кроме того, Е. П. Православнова утверждает, что, если текст создается в культурном окружении, соответствующем языку, на котором он написан, то такой текст можно считать аутентичным [Православнова, 2007 с. 71]. Это представляется не вполне верным в случае с материалами на японском языке. Образовательная политика Японии направлена в том числе и на стимулирование изучения национального языка иностранцами, в силу чего в стране создаётся достаточно большое количество дидактических материалов для иноязычных обучающихся. Однако подобные источники целенаправленно адаптируются, в частности, под иероглифический минимум *дзёёкандзихё*, разработанный министерством образования, науки,

спорта и культуры с целью систематизации существующих в японской языковой системе логографических знаков и определения тех, знание которых необходимо для жизни в Японии. Несмотря на это, в повседневной жизни, СМИ, художественных произведениях часто используются *кандзи*, отсутствующие в названном списке. При адаптации учебных материалов такие знаки исключаются из них, а следовательно, оригинальный текст лишается части заложенных в него коммуникативного посыла и культурно обусловленного содержания. Иными словами, ни учебный, ни адаптированный текст на японском языке не может считаться аутентичным [Ефимова, 2015].

В свою очередь, тексты японских исторических романов, не подвергавшиеся обработке, а представленные в своём изначальном виде, являются удачным примером аутентичных материалов. В связи с этим представляется целесообразным проанализировать данные произведения с точки зрения представленных выше требований. Жанровая принадлежность обязывает эти романы быть направленными на широкий круг читателей, а потому *коммуникативная направленность* данных текстов не вызывает никаких сомнений. Так же очевидны *завершенность* и *целостность* подобных произведений, поскольку сюжетная линия любого романа, в первую очередь должна быть комплексной, а кроме того, требует финала.

*Последовательность* как свойство лингводидактических материалов может показаться недостаточно очевидным, однако особенности содержания исторических романов позволяют их интегрировать в образовательный процесс в целом. Интеграция текстов данных произведений в образовательный процесс на третьем курсе представляется уместной, что объясняется, уровнем языковой компетенции, которым обладают студенты в этот период обучения. Кроме того, сюжетные особенности произведений, относящихся к названному жанру, также оказывают положительное влияние на их внедрение в учебную программу, поскольку соотносятся с другими предметами, включенными в учебные планы данного направления (История Японии, Культура Японии и др.).

*Актуальность* произведений, относящихся к жанру японского романа, можно обосновать посредством двух характеристик данного жанра. Во-первых, собственные традиции и культура остаются актуальными для японцев и по сей день. Это связано с характерной особенностью японской ментальности в целом. Она заключается в уважительном и почтительном отношении к традициям родины. Например, многие японцы до сих пор надевают традиционную одежду, а в сельской (изредка даже и в городской) местности часть домов строится в том же стиле, что и несколько веков назад. Соответственно, содержание японских исторических романов, основывающееся на реальных исторических документах, не теряет своей актуальности с точки зрения японской картины мира. В то же время оно включает в себя и авторскую, актуальную современной ему действительности, интерпретацию событий. Время написания произведений (середина XX века), обуславливает и актуальность используемого для этой интерпретации языкового материала, что в свою очередь позволяет говорить об актуальности данных произведений в контексте лингводидактики в целом. Безусловно, художественный неадаптированный текст на японском языке будет вызывать трудности у обучающихся вне зависимости от того, на какой стадии обучения они находятся. Однако преодолению трудностей данного рода может способствовать следующее свойство японских исторических романов.

Названное свойство заключается в том, что в настоящее время данный жанр не только остаётся одним из неисследованных проявлений литературы Японии, но и более того не существует опубликованных переводов этих произведений с японского языка. Безусловно, когда у русскоязычных читателей начал появляться интерес к японской культуре, некоторые издательства занялись публикацией японских исторических романов, в частности творчества Эйдзи Ёсикава. Однако изданные книги представляют собой переводы с английского языка. При этом сами выбранные зарубежные издания являются лишь сокращёнными и часто обрезанными на середине повествования версиями оригинальных произведений. Например, единственный опубликованный перевод «*Синхэйкэ моногатари*» занимает около 600 страниц в то время, как

японская версия – порядка 3000. Однако дело не только в объёме, но и в содержании подобных изданий. Поскольку выполняются они в большинстве своём людьми, не работающими с японской культурой, большое количество культурологической информации остаётся за рамками перевода. Например, в переводе Л. А. Игоревского встречается следующая фраза «младшая из девушек, носила волосы по-детски – уложенные узлом на затылке», в то время как в оригинале речь об иной причёске. 妹はまだうない髪の童女である – «младшая сестра была ещё подростком, носившей причёску унай». Такая стрижка предполагала волосы до плеч с прямым пробором, но не узел. Кроме того, несколько изменяется и смысл самой фразы – в русской версии автор акцентирует внимание на внешней атрибутике героини, игнорируя её саму, в то время как в оригинале смысловым ядром фразы является героиня.

Таким образом, мы можем говорить о том, что лингвокультурологический анализ японского текста исторического романа – задание уникальное, поскольку у обучающихся будет дополнительная мотивация работать с данным текстом, так как они будут своего рода «первооткрывателями», знакомясь с материалами, которые неизвестны русскоязычной публике. Мотивация является важной составляющей любого образовательного процесса и значимость ее только возрастает по мере того, как растёт сложность выполняемых заданий. Работа с аутентичными японскими текстовыми материалами представляет сложность и для дипломированных специалистов. Поэтому подобная «способность» исторических романов представляется также важным фактором, оказывающим существенное влияние на выбор его в качестве лингводидактического инструмента.

Однако любой материал, применяемый в ходе образовательного процесса, должен подвергаться строгому отбору для того, чтобы стать действительно эффективным лингводидактическим инструментом в рамках применяемой образовательной стратегии. В рамках настоящего исследования представляется целесообразным оценить японские исторические романы с точки зрения их лингвокультурологического потенциала – уместности их использования в

рамках лингвокультурологического подхода к обучению иностранным языкам. Учитывая особенности названной стратегии, представляется закономерным воспринимать используемые материалы не просто как фрагменты литературных произведений, но как «культурные тексты» – «поле презентации концепта культуры» [Токарев, 2009, с. 45]. Соответственно, в первую очередь, необходимо обратиться культурно-маркированному содержанию японских исторических романов.

Ключевой характеристикой становится соотнесённость выбранного произведения с национальной культурной традицией страны, на языке которой оно написано. Выше уже говорилось о том, что любой текст так или иначе отражает культурную специфику среды, в которой он был создан, однако происходить это может по-разному. Так, если основной темой произведения выступают человеческие чувства и переживания, то декорации, в которых они представляются, могут отходить на задний план. В таких случаях связь между внутренним миром человека и окружающей его действительностью представляется опосредованно, что заставляет читателя прикладывать дополнительные усилия для того, чтобы извлекать из контекста культурные факты, его сформировавшие. При этом, даже если влияние окружающей обстановки и будет передаваться непосредственно, способы её описания также могут варьироваться и включать в себя крайне завуалированные, иносказательные методы репрезентации культурных установок. Учитывая то, что сам по себе анализ вербализации концептов – не самостоятельная цель предлагаемой методики, а всего лишь средство формирования лингвокультурологической компетенции, представляется целесообразным избегать произведений, в которых он заведомо будет затруднительным (например, постмодернистские или абсурдистские произведения) и выбирать такие, где факты японской культуры будут представлены непосредственно без намёков. Представляется очевидным, что к таковым можно отнести японские исторические романы, в которых детально описываются как исторические эпохи, так и соответствующие им факты культуры.

Пристальное внимание, уделяемое последним, соотносится с характерной чертой японской ментальности – щепетильностью по отношению к мельчайшим деталям. Например, Н. Г. Румак в своем исследовании, посвящённом использованию японских детективов в качестве лингводидактических материалов, пишет «как истинный японец, Эдогава крайне внимателен к деталям: описывая людей, места, жилища, он не упускает ни одной мелочи, включая размеры и расположение предметов» [Румак, 2021, с. 116]. При этом высшей точки такое трепетное отношение к мелочам достигает, когда речь идёт об истории и культуре Японии. Иными словами, в японских произведениях, чей сюжет будет связан с названными явлениям, всех их аспекты будут представлены крайне тщательно.

Ярким примером таковых могут служить, например, новеллы всемирно признанного писателя Рюноскэ Акутагавы. Его отдельные произведения могут служить бесценным источником информации о жизни, быте, социальной обстановке описываемой эпохи. Однако интеграция его произведений в лингводидактический процесс, направленный на формирование лингвокультурологической компетенции, представляется достаточно сложной задачей в силу особенностей повествования. Классик творил на рубеже XIX и XX веков, а потому язык, на котором написаны его произведения, может оказаться достаточно сложным для восприятия обучающимися. Иными словами, лингвокультурологический подход, применяемый в процессе обучения японскому языку, представляется достаточно требовательным по отношению к используемым на занятиях текстам, требуя от последних использования актуальных языковых средств. Это объясняется тем, что письменный текст неминуемо несёт на себе лингвистический «отпечаток эпохи», представляя собой актуальный на момент создания способ выражения мыслей. Как следствие, репрезентанты фактов культуры также соответствуют нормам времени, которые регулярно изменяются. В связи с этим произведение, чей текст используется в процессе формирования лингвокультурологической компетенции должен

содержать в себе актуальные, на момент работы с ним, примеры вербализации культурных концептов.

В свою очередь, японские исторические романы, как уже говорилось ранее, были написаны в основном во второй-третьей четвертях XX века, поэтому используемые в них языковые средства практически полностью удовлетворяют современным языковым нормам за редким исключением в виде устаревших иероглифов и грамматических конструкций. Это позволяет достичь идеального баланса при формировании лингвокультурологической компетенции у будущих востоковедов: в основном такие произведения написаны с использованием актуальных языковых средств, отражающих современные способы вербализации фактов культуры в процессе речи, но в то же время наличие в текстах архаичных элементов позволяет студентам устанавливать глоттогонические связи между отдельными единицами языка, оказывает положительное влияние на осознание ими его полевой структуры. Завершая таким образом представление того, какие факты культуры могут быть извлечены из текстов японских исторических романов, представляется необходимым обратиться к тому, какие характеристики названных произведений способствуют интеграции их текстов в образовательный процесс, сконструированный на основании лингвокультурологического подхода.

Целью лингвокультурологического подхода к обучению иностранному языку является формирование лингвокультурологической компетенции, понимаемой в настоящей работе как способность взаимодействовать с культурно-маркированными языковыми единицами. Таким образом, важнейшим с этой точки зрения свойством текстов японских исторических романов является их наполненность лингвокультурами, а также, учитывая ранее описанные особенности развития названной компетенции у будущих японистов, их репрезентация в контексте, представляющем их возникновение в ходе развития языка, роль в языковой системе, связь с историей и культурой страны. Однако необходимо учитывать, что лингвокультуры – явление достаточно трудноуловимое даже для носителя языка. В потоке родной речи не всегда

возможно выделить слова, обладающие собственным семантическим полем. В разы усложняется эта задача, когда речь заходит про иностранный язык.

Стоит учитывать и такую специфическую особенность японской языковой системы, как передача основного коммуникативного посыла посредством экстралингвистического содержания речи. В контексте образовательного процесса это приводит к усложнению лингвокультурологического анализа, в связи с чем выбранный текст должен содержать в себе средства, оптимизирующие его исследование на предмет содержания в нём культурно-значимой информации обучающимися. В случае с японскими историческими романами таким средством может выступать контекст, в котором представлены лингвокультуремы. В качестве его преимуществ можно выделить две специфические особенности. Во-первых, в силу того, что названные тексты относятся к художественной литературе, они содержат в себе достаточное количество изобразительно-выразительных средств, которые способствуют более полному пониманию читающего о содержании представленного ему текста. В контексте лингвокультурологического анализа это может оказывать положительное влияние на нахождение культурно-маркированной лексики за счёт того, что обучающийся способен более полно осознать то, каким образом текст воздействует на него.

Кроме того, сюжет японских исторических романов связан с историей Японии, что делает его сюжет доступнее для обучающихся, освоивших этот материал в ходе прохождения обучения по другим дисциплинам. Знание общей фабулы сюжета облегчает студентам взаимодействие с текстом. Это обуславливается тем, что важную роль в процессе чтения как вида речевой деятельности играет предугадывание. Особенно заметную роль оно начинает играть при чтении на иностранном языке, когда читателю может встретиться достаточное количество незнакомых языковых элементов. В данной ситуации особое значение приобретает то, насколько читающий представляет себе содержание текста в целом и то, какие лингвистические нюансы оно может повлечь за собой в частности. Здесь и кроется преимущество японского

исторического романа как лингводидактического инструмента. Сюжет произведений, относящихся к данному жанру, опирается в первую очередь на исторические основы и жизнь людей, оставивших заметный след в истории страны. Соответственно, обучающиеся могут предполагать ход событий в общих чертах и учитывать бытовые обстоятельства той эпохи, в которой развиваются события. Все это может облегчить обучающимся работу с текстом, поскольку даже если они не будут уверены в том, как именно стоит переводить тот или иной фрагмент текста, они смогут с высокой долей вероятности распознать его содержание [Федянина, 2010, с.105].

При этом необходимо учитывать соответствие сюжета выбранного произведения учебным планам, в соответствии с которыми проходит обучение конкретная группа. Для того, чтобы проиллюстрировать данное положение можно обратиться к следующим романам японского писателя Эйдзи Ёсикава: «Мусаси» и «Новое сказание о Хэйкэ». Главный герой первого – ронин Миямото Мусаси – является культовым героем в Японии и часто встречается на страницах манги, в аниме. Однако в рамках образовательного процесса у русскоязычных японистов упоминания о нём практически отсутствуют, как в курсе истории, так и в курсе литературы. Поэтому, если студентам предложить роман о нём, то абсолютная новизна истории станет отвлекающим и даже мешающим обучению фактором. Иначе дело обстоит с «*Синхэйкэ моногатари*». Основанное на классической военной эпопее «Повесть о доме Тайра», произведение базируется на уже известном студентам сюжете – истории дома Хэйкэ, с которой они знакомы как в ходе курса «История Японии», так и при изучении литературы Страны восходящего солнца. То есть им уже заранее известны общие детали фабулы, что способствует более эффективному восприятию текста и как следствие – его качественному лингвокультурологическому анализу.

Отдельного упоминания в рамках представления преимуществ японских исторических романов с точки зрения лингвокультурологического подхода, заслуживает их объём, сопоставимый, например, с «Войной и миром» Л. Н. Толстого и «Тихим Доном» М. А. Шолохова. В контексте описываемой

проблемы подобный масштаб произведений оказывает положительное влияние на их интеграцию в образовательный процесс. Учитывая то, что в рамках предлагаемого процессуального компонента методики обучающимся предполагается предъявлять фрагменты текста, а не весь роман целиком, у преподавателя появляется возможность выбирать те из них, которые представляются ему наиболее удобными. Как уже говорилось ранее, в японских исторических романах поднимается достаточно большое количество различных проблем, которые могут быть связаны с различными концептами японской культуры. Однако необходимо понимать, что не все из них могут иметь непосредственные аналоги в русскоязычной картине мира. В качестве примера можно привести божеств *ками*, императора как религиозный и политический символ и так далее. Соответственно, преподаватель может выбирать такие фрагменты, которые содержат в себе репрезентацию знакомых обучающимся лингвокультурологических полей: семья, любовь, смерть и тому подобное.

Таким образом, использование текстов японских исторических романов представляются крайне эффективным для формирования лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку будущих востоковедов. Для того, чтобы проиллюстрировать вышеперечисленные свойства данных произведений, было выбрано ранее упомянутое «Новое сказание о Хэйкэ».

Данное произведение никогда не переводилось с японского языка на русский, поэтому в данной работе будут использоваться собственные варианты перевода как названия, так и отдельных эпизодов, которые потребуются для иллюстрации тех или иных теоретических положений. Произведение написано в середине двадцатого века, поэтому можно говорить о том, что «апеллируя к ... воззрениям своего времени», писатель с высоты истории смотрит на прошлое, использует язык «как средство выражения сложнейших мировоззренческих концепций», которые тогда закладывались, а к моменту создания книги стали незыблемой основой ментальности нации [Федянина 2021, с. 166]. Соответственно в процессе использования текста выбранного романа в рамках

занятий представляется возможным обратить внимание обучающихся не только на его сюжет, но и на концепцию мировосприятия, распространённую в Японии.

Автором данного романа является Эйдзи Ёсикава, являющийся одним из наиболее известных японских писателей, создававших произведения, относящиеся к названному жанру. Его перу принадлежит большое количество произведений, сюжеты которых относятся к самым разным эпохам (начиная с раннего средневековья и заканчивая концом эпохи Эдо (1603–1868 гг.)). Во время работы над каждым из них автор обращался к историческим источникам, а потому его книги отличает достоверность, точность описаний реальных событий. Однако не только это способствует популярности его романов, многие из которых переиздаются и по сей день, в том числе на иностранных языках. Особую ценность представляет язык, которым написаны произведения – богатый, разнообразный, варьирующийся в зависимости от того, что он описывает, и позволяющий взглянуть на то, как выглядит мир в глазах носителя японской ментальности.

«Новое сказание о Хэйкэ» – масштабное произведение, которое включает в себя 24 «свитка». Использование данного понятия в качестве определения структурной единицы является нормой для Японии, однако оно требует пояснения, так как выглядит достаточно архаично с точки зрения отечественного книгопечатания. Это объясняется тем, что слово 巻 *кан*, которое часто переводят как «том», в равной степени относится и к внешней, и к внутренней составляющей произведения. С одной стороны, так разделяют крупные сюжетные части одной книги, а с другой – эти части, чаще всего, публикуются по отдельности, что объясняется коммерческими «предпочтениями» индустрии в Японии. В рамках данного исследования используется текст, опубликованный в «Полном собрании сочинений Ёсикавы Эйдзи». Выбранное произведение там представлено в 6 томах, каждый из которых включает в себя несколько свитков.

Сюжет романа разворачивается вокруг таких значимых исторических фигур, как Тайра-но Киёмори (1118–1181) и Минамото-но Ёритомо (1147–1199). Судьба каждого из них была наполнена самыми разными событиями, что

позволило писателю провести их через разнообразные декорации, продемонстрировав большое количество проявлений японской лингвокультуры. Кроме того – важно помнить, в целом «определенные линии сюжетного развития могут быть представлены как алгоритмы, в составе которых можно выделить понятийное, образное и ценностное содержание» [Карасик, 2021, с. 109]. Так или иначе, в романе встречается значительное число явлений, вербальное выражение которых в совокупности образует языковую картину мира. В тексте можно встретить описание религиозных обрядов, описание традиций, быта. Ниже в качестве примера будут рассмотрены некоторые языковые явления, репрезентация которых представляется важной в процессе обучения языку.

Одним из ключевых понятий, составляющих фундамент картины мира человека, является семья. В силу определенных региональных и даже цивилизационных различий восприятие данного концепта разнится в русской и японской лингвокультурах. Вследствие этого видится важным обращать на них внимание в рамках аудиторной работы. Описание традиционного с точки зрения японской культуры понимания «семьи» встречается уже на первых страницах произведения. На протяжении всего текста встречаются элементы, изобличающие двойственность семейных отношений в Японии того времени. Способствует этому и положение клана, который возглавил главный герой. С одной стороны, все – его родственники, с другой – они находятся в его подчинении, в том числе и по службе, поэтому он вынужден лавировать между жёстким «корпоративным» и семейным стилями общения. Это прекрасно отражено в тексте произведения, где демонстрируются как один, так и другой выбор языковых средств. Кроме того, достаточно и моментов, где оба пересекаются, и появляется множество возможностей для исследователя проанализировать различные языковые явления, пересекающиеся зачастую в рамках одного предложения.

Далее необходимо подчеркнуть лингвокультурологическую ценность текста. Сделать это можно посредством лингвокультурологического анализа его фрагмента. По определению Е. И. Зиновьевой цель лингвокультурологического

анализа состоит в «описании целостного представления, вербализуемого языковым знаком различной протяженности (или совокупностью знаков), в сознании представителей одной лингвокультуры» [Зиновьева, 2016, с. 676]. В своей статье Г. А. Кажигалиева представляет несколько методов подобного исследования: ассоциативно-концептуальный, сопоставительный, контекстуально-интерпретационный. Однако процессуальный компонент, разрабатываемый в настоящем исследовании ближе всего к методике, предложенной Л. Г. Бабенко. Она состоит из следующих этапов: выявление ключевых языковых единиц в тексте (в нашем случае это лингвокультуремы), описание соответствующего им концепта, определение его семантического поля [Цит. по: Кажигалиева, 2015]. Ниже представлен подобный лингвокультурологический анализ фрагмента романа «Новое сказание о Хэйкэ» (прил. А).

Необходимо отметить, что данный отрывок может использоваться и в рамках предлагаемой в настоящем исследовании методики формирования лингвокультурологической компетенции. Однако стоит отметить, что он содержит в себе достаточное количество незнакомой обучающимся лексики: личное имя Мокуноскэ 木工助, глагол «успокаивать» *надэмэру* *надэмэру*, устаревшее слово «кровать» 臥所 *фусидо*, «ранний вечер» 宵 *ёи*, слово 気色 *кэсики*, которое созвучно слову «пейзаж, но здесь обозначает «настроение». Кроме того, в отрывке также встречается слово *риппуку* 立腹, которое может быть незнакомо студентам, но так как данный термин связан с широко известной идиомой 腹が立つ *хара-га тацу* «злиться», обучающиеся способны распознать его самостоятельно, без обращения к словарю.

Далее необходимо найти языковые единицы, так или иначе описывающие культурную действительность Японии. К таковым в данном отрывке можно отнести, например, слово 大殿 *оотон*. В данном случае оно используется по отношению к главе рода, когда о нём говорит слуга. Как самостоятельный термин это понятие отсутствует в большинстве русскоязычных словарей, но его составные части легко найти – «большой» и «господин». Кроме того, к

экзотизмам, присутствующим в этом отрывке, можно отнести и гонорифические приставки *o-* и *go-*, записываемые то азбукой お, то иероглифом 御 *go*. Кроме того, к культурно-маркированной лексике, представленной в данном отрывке, можно отнести и название гостиной – 居間 *има*. Оно включает в себя лингвокультурему 間 *ма*, которая представляет концепт «пустоты», являющийся одним из фундаментальных в японском языке.

Таким образом, на примере лингвокультурологического анализа достаточно небольшого фрагмента исторического романа представляется возможным подтвердить тезис о лингвокультурологическом потенциале данного произведения. Соответственно, его отрывки возможно использовать в рамках занятий по формированию лингвокультурологической компетенции.

Резюмируя всё вышеизложенное, представляется необходимым подчеркнуть лингвокультурологический потенциал японских исторических романов. Произведения, относящиеся к данному жанру, удовлетворяют общедидактическим требованиям к материалам, используемым в процессе обучения иностранному языку. Эти аутентичные, в том числе и с точки зрения японоязычных текстов, материалы представляют собой целостные произведения, выстроенные последовательно. Они обладают смысловой завершённостью и представляются актуальными как с точки зрения используемых в них языковых средств, так и с позиции их содержательного компонента, что обуславливается особенностями японской ментальности. Отдельного внимания заслуживает их лингвокультурологическая составляющая. Тексты таких романов содержат большое количество лингвокультурем и, что не менее важно, они представлены в рамках соответствующего им контекста. Последний, во-первых, представляет культурно-маркированные языковые единицы в согласии с актуальными нормами языковой системы, а, во-вторых – описывает культурные и исторические реалии Японии, в которых формировались вербализируемые концепты. Кроме того, стоит отметить проявляющуюся в исторических романах характерную черту японской литературы – особое внимание к деталям. Малейшие нюансы описываются писателями крайне тщательно, что даёт

обучающимся, работающим с текстом, возможность ознакомиться с наиболее тонкими деталями культуры страны изучаемого языка.

Так как лингвокультурологическая компетенция предполагает «совокупность ... знаний о культуре, воплощенной в языке, готовности к ... интерпретации языковых и экстралингвистических фактов» [Харченкова, 2013], то очевидно, что текст, используемый для её формирования, должен содержать в себе эти самые факты. С. Ю. Камышева и Е. В. Терешонок в своей статье утверждают, что «важной задачей методики преподавания ... становится отбор текстового содержания, где особое значение придается культурологической соотнесенности текста, способного образовывать национально-специфическое культурное пространство» [Камышева, 2020, с. 117]. Тексты японских исторических романов подходят на эту роль, поскольку декорациями описываемых событий служат культурные и исторические реалии.

Важно также и то, что в японских исторических романах сохраняется принцип недосказанности, то есть некоторые нелюбимые для персонажей моменты могут опускаться или подаваться завуалированно, что стимулирует читателя самостоятельно думать о том, что именно произошло. Эта особенность текстов японских исторических романов представляется особенно важной в условиях, когда предлагаемым видом их чтения выступает аналитический тип данной речевой деятельности. Однако, поскольку сюжет разворачивается на фоне общеизвестных событий, понимание обучающимися фабулы упрощается, так как общая последовательность происходящего заранее известна.

Кроме того, объём произведений, относящихся к данному жанру, достигающий нескольких тысяч страниц, обуславливает разнообразность раскрываемых в них тем, что в свою очередь позволяет найти в их текстах большое количество вербализированных концептов. Так, возможно встретить не только характерные для Японии лингвокультурологические поля, описывающие *ками*, культуру рисоводства, но и понятия, знакомые и русскоязычным обучающимся: темы война, семьи, долга. Это в свою очередь делает производимый будущими востоковедами лингвокультурологический анализ

более эффективным, что оказывает положительное влияние на формирование у них лингвокультурологической компетенции. Однако в рамках аудиторной работы не представляется возможным обращаться к тексту романов целиком. Требуется отбирать их отдельные компоненты, что необходимо совершать в соответствии со строгой системой требований.

## Выводы по главе 1

В ходе первой главы было выявлено, что содержание лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку будущих востоковедов обладает собственной спецификой. Она обуславливается особыми способами вербализации фактов культуры, существующими в японской языковой системе. В настоящей работе данная способность обучающихся понимается как совокупность умений взаимодействия с языковыми средствами, репрезентующими концепты культуры страны изучаемого языка в речи. В соответствии с существующими исследованиями данной темы в лингводидактике выделяется три компонента названной компетенции: знаниевый (когнитивный), деятельностный и мотивационно-ценностный, каждый из которых обладает собственными особенностями в условиях формирования у будущих японистов. Первый из них включает в себя знание лингвокультурем и лингвокультурологических полей – языковых единиц, вербализирующих факты культуры, и их ядерно-структурированных объединений. В японской языковой системе в качестве таких единиц могут выступать не только лексические единицы (как отдельные лексемы, так и идиоматические выражения с ними), но и графемы, и грамматические конструкции. В силу того, что в японском языке для записи могут параллельно использоваться знаки трёх графических систем (фонетические азбуки *хирагана* и *катакана* и иероглифы), выбор того или иного способа письменной фиксации речи может обладать культурно-маркированным содержанием. Кроме того, возможно применение нескольких видов записи для одного слова одновременно, что также может быть значимым с точки зрения лингвокультурологического анализа. Относительно грамматических конструкций, передающих культурно-ориентированное содержание, необходимо упомянуть глаголы направленности действия и категорию *кэйго*, опосредованно выражающих социальный статус говорящего, а также эллиптические конструкции, которые могут отсылать к невербализованному в рамках представленного фрагмента контексту.

Соответственно, деятельностный компонент лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов включает в себя умения взаимодействия с вышеперечисленными лингвокультурами, среди которых не только способность воспринимать их при рецепции и использовать при продукции, но и умение распознавания связей между отдельными лингвокультурами и историей изучаемого языка и культурой страны, умение определения роли выбранной культурно-маркированной языковой единицы в контексте, в том числе и не репрезентированном вербально, а также – умения анализировать графические единицы на предмет их собственного культурного содержания, и использования их в процессе речи. В свою очередь, мотивационно-деятельностный компонент лингвокультурологической компетенции студента-будущего япониста обладает следующими специфическими характеристиками: помимо толерантности к культуре страны изучаемого языка, он включает в себя также и осознание обучающимся её цивилизационной инаковости, а кроме того – его умение осознавать себя, подобно носителям японского языка, частью вертикальной социальной системы, включающей в себя категории *ути* и *сото* – «своих» и «чужих».

Кроме того, нами был проанализирован лингвокультурологический потенциал произведений, относящихся к жанру японского исторического романа. Созданные в основном во второй-третьей четвертях XX века они описывают конкретные события и персоналии, значимые для японской истории. Язык, посредством которого осуществляется описание развития сюжета, за небольшим исключением, соответствует актуальным языковым нормам, что упрощает восприятие обучающимися представленного им материала. Специфика содержательной составляющей названных произведений обуславливает наличие в них большого количества лингвокультурем. Это связано с тем, что для японской ментальности характерно уважительное отношение к национальному прошлому, восприятие его как фундамента актуальной действительности. Это явление находит своё отражение в языковой системе, многие культурно-маркированные элементы которой отражают непосредственную связь языка и

культуры и истории страны. Соответственно, языковые средства, используемые в японских исторических романах, сюжет которых строится вокруг тех или иных исторических обстоятельств, описывают культурные реалии страны в ту эпоху, когда они зародились. Иными словами, лингвокультуремы не только наличествуют в текстах произведений, они представлены в условиях среды, оказавшей влияние на их возникновение. Анализ подобных взаимосвязей представляется крайне важным с точки зрения формирования лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов, что обуславливается спецификой названной способности обучающихся по данной специальности.

В качестве примера произведения, фрагменты которого представляется возможным использовать в процессе применения предлагаемой методики, был выбран роман Эйдзи Ёсикава «Новое сказание о Хэйкэ». Основной его сюжета является противостояние двух влиятельных кланов: Тайра и Минамото, происходившее в период смены политической системы в стране. Данный эпизод японской истории является крайне значимым, в силу чего он подробно разбирается в курсе «История Японии». Кроме того, объём произведения (6 томов) позволяет преподавателю осуществлять максимально тщательный отбор отдельных фрагментов для использования их в рамках образовательного процесса. Также, в качестве преимущества данного романа можно отметить отсутствие его перевода с японского на русский язык, что способно оказать положительное влияние на мотивацию обучающихся к работе с текстом «Нового сказания о Хэйкэ» на занятиях.

## **ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ЧТЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ РОМАНОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ**

### **2.1. Аналитическое чтение как средство формирования лингвокультурологической компетенции студентов при обучении японскому языку**

Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении иностранному языку может осуществляться посредством разнообразных инструментов. Например, в своей статье А. Н. Войткова, Т. В. Сметанина, С. А. Фетисова предлагают объяснять географию региона на иностранном языке для того, чтобы иметь возможность сразу демонстрировать обучающимся специфичную терминологию, используемую в изучаемом регионе. Также они упоминают так называемый метод «культурной капсулы», суть которого состоит в том, чтобы сопоставлять культурные явления страны изучаемого языка с аналогичными в родном регионе [Войткова, 2020]. В исследовании Е. С. Василевской и Д. Н. Сметанчук предлагается формировать ЛКК через дидактическую «игру в загадки» [Василевская, 2023]. Однако названные инструменты для формирования лингвокультурологической компетенции разрабатывались в качестве универсальных образовательных средств, безотносительно конкретных лингводидактических потребностей. В рамках данного исследования формировать лингвокультурологическую компетенцию предполагается посредством аналитического чтения текстов на японском языке. Такой выбор обуславливается, с одной стороны, мнением исследователей, посвятивших свои работы проблеме формирования названной способности обучающихся в процессе обучения иностранному языку: «лингвокультурологическая компетенция воплощается и раскрывается в текстах, поэтому на формирование лингвокультурологической компетенции можно

влиять посредством текста» [Судакова, 2012, с. 214]. Кроме того, в предыдущих параграфах настоящей работы неоднократно приводились аргументы в пользу необходимости использования письменных источников языкового материала при обучении студентов-будущих востоковедов взаимодействию с лингвокультурологическим компонентом выбранной языковой системы.

О том, как использовать чтение текста именно для формирования лингвокультурологической компетенции в своём исследовании пишет Н.В. Бегун. Учёный предлагает: использовать строго аутентичные тексты; обращать внимание на формирование фоновых знаний, связанных с узусом изучаемого языка; знакомство через текст с актуальными реалиями страны изучаемого языка и с её культурным опытом [Бегун, 2005, с. 113]. Однако в названной работе не уточняется, какое чтение планируется использовать. В рамках настоящего исследования акцент именно на аналитическом типе данного вида речевой деятельности, в связи с чем представляется целесообразным уточнить содержание данного понятия.

В первую очередь стоит подчеркнуть автохтонность термина «аналитическое чтение». При обращении к иноязычным исследованиям, созданным вне постсоветского пространства, понятие «analytical reading» можно обнаружить только в достаточно ограниченном количестве трудов. Например, в работе Паолы Учелли под заглавием «Язык требует аналитического чтения и письма в школе» [Uccelli, 2023], где само определение названного понятия отсутствует. Автор ограничивается тем, что относит этот вид чтения к категории CALS (Core analytical language skills). Более того, среди нескольких десятков наименований, указанных в списке литературы данного исследования, названное словосочетание отсутствует.

Аналогичная ситуация и с работой Гао Юнхун, чьё исследование называется «Аналитическое чтение как эффективная модель для развития критического мышления». В своём труде автор акцентирует внимание на компонентах, которые способствуют тому, что аналитическое чтение положительно отражается на развитии критического мышления. Среди них он

отмечает: анализ авторской аргументации, её оценка читающим, формирование стратегии чтения. При этом само определение термина опускается [Yonghong, 2019, с. 319-320].

Гораздо чаще в зарубежных научных публикациях встречается понятие «critical reading», которое, однако, тоже имеет достаточно ограниченное применение. Большинство исследований полагают его важной составляющей «reading skill» (дословно – навыка чтения) на продвинутом уровне изучения языка, но практически исключают его самоценность. Так, существует достаточно большое количество пособий, предполагающих подготовку обучающихся к прохождению сертификации в соответствии с международными стандартами владения языком, посвященных «критическому чтению». Однако все они рассматривают его как неотделимую составляющую критического мышления, ограничиваясь в лучшем случае описанием его целеполагания: «критическое чтение чужих работ обычно служит подготовкой к созданию собственного письменного текста» [Wallace, 2011, с. 7]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что термин «аналитическое чтение», подразумевающий определение данного вида речевой деятельности, как одного из учебных видов работы с письменными материалами, не используется в зарубежных лингводидактических исследованиях. В связи с этим в настоящей работе аналитическое чтение воспринимается как деятельность обучающихся, направленная на полноценное качественное прочтение предлагаемого текста с последующим анализом и интерпретацией прочитанного в соответствии с собственным опытом обучающегося.

Далее представляется необходимым рассмотреть применение аналитического чтения на занятиях по иностранному языку, организованных с опорой на лингвокультурологический подход. При применении данной лингводидактической стратегии языковые единицы рассматриваются с точки зрения наличия в них концептуального компонента. Важно подчеркнуть, что в качестве таковых единиц могут рассматриваться как отдельные слова, так и предложения, а нередко и целые тексты. Таким образом для формирования

лингвокультурологической компетенции требуется взаимодействие не только с отдельными лексемами, но с контекстом, в котором они существуют. Позволить такой подход к материалу могут только изучающее и аналитическое чтение. Однако формирование лингвокультурологической компетенции требует от обучающегося не только рецепции материала, но и собственной его интерпретации, основанной на сопоставлении с фактами родной культуры, личностными установками и т. п. Иными словами, задачей, которая ставится перед обучающимся, становится не просто поиск нужного слова среди нескольких абзацев текста, а анализ того, какие функции выполняет та или иная лексема в представленном фрагменте. С этой точки зрения использование аналитического чтения представляется оптимальным способом решения проблемы.

В предыдущем параграфе неоднократно подчёркивалась необходимость специального формирования у обучающихся умения аналитического чтения текстов на японском языке. Кроме того, детально было рассмотрено то, какие умения должен включать в себя данный вид речевой деятельности при подготовке востоковедов-японистов, с учётом особенностей японской языковой системы и данного направления подготовки. Так в процессе осуществления данного вида речевой деятельности читающий вынужден рефлексировать над тем, как и с помощью каких языковых средств текст влияет на него. Это воздействие может осуществляться как с помощью литературных приёмов, так и посредством использования автором тех или иных лексических, грамматических, синтаксических, графических средств. Определить, что именно заставляет его воспринимать текст так или иначе – задача, которая стоит перед обучающимся. Кроме того, через анализ возможно прийти к интерпретации посыла, заложенного автором, предположить, какую идею он закладывал. При этом аналитическое чтение на иностранном языке вызывает ещё одну трудность, фокусирование на которой является важной частью работы преподавателя.

Важной особенностью любого текста является то, что он несёт в себе «отпечаток» той среды, на языке которой он был создан. Эта культурная среда,

в свою очередь, является наследницей этно-, культуро-, социо-генезов, через которые прошла нация, в ней находящаяся. Все эти явления находят своё отражение в языке, который завуалированно отражает особенности мировосприятия его носителя. Таким образом, восприятие текста носителем языка и тем, для кого эта языковая система не является «нативной», может существенно различаться под влиянием различий в том, что принято называть «культурными кодами». Это может быть достаточно сложной задачей для обучающихся, поэтому преподаватель обязан акцентировать их внимание на этом аспекте. Делать это необходимо, опираясь на культурные и исторические факты, оказавшие влияние на формирование и развитие нации-носителя языка.

Таким образом аналитическое чтение на иностранном языке представляется комплексной задачей, требующей от обучающегося исследования различных аспектов текста и интерпретации их в соответствии с собственным синтетическим знанием истории и культуры страны изучаемого языка. Эта особенность аналитического чтения позволяет представить его как наиболее эффективное средство формирования лингвокультурологической компетенции. Основанием такого тезиса служит суть названной способности обучающихся. Иными словами, анализируя прочитанный материал с точки зрения того, какие использованные языковые средства послужили тому или иному вектору восприятия содержания, и рассматривая данные вербальные инструменты с позиций лингвокультурологии, обучающиеся могут: во-первых, познакомиться непосредственно с лингвокультурами, а во-вторых – увидеть то, как они могут функционировать в конкретной языковой системе. Таким образом у обучающихся возможно обеспечить формирование знаниевого компонента лингвокультурологической компетенции. Тем не менее представляется необходимым отдельно акцентировать внимание на характерных особенностях использования данного вида речевой деятельности при формировании названной способности у будущих востоковедов-японистов.

В предыдущем параграфе были представлены особые умения аналитического чтения, развитие которых необходимо при работе будущих

востоковедов с текстами на японском языке. В частности, были детально обоснованы характерные особенности японской языковой системы, определяющие исключительную роль чтения, как вида речевой деятельности при работе с материалами на японском языке. Кроме того, особое внимание было уделено тому, какие языковые элементы как именно должны быть подвержены анализу. Соответственно, ниже представляется целесообразным обратиться к тому, как описанные умения способствуют формированию лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку студентов направления «Востоковедение и африканистика».

В первую очередь необходимо рассмотреть то, как развитие специальных умений аналитического чтения будущих востоковедов способствует формированию знаниевого компонента названной способности студентов. В рамках настоящего исследования его содержание понимается как знание обучающимися лингвокультурем и лингвокультурологических полей, их объединяющих. Отдельное внимание стоит обратить на то, что характерной особенностью японской языковой системой является способность выступать в качестве культурно-маркированных языковых единиц не только лексем, но также и графем, и грамматических конструкций. Таким образом аналитическое чтение при формировании лингвокультурологической компетенции студентов-будущих японистов должно быть направлено на ознакомление обучающихся с вышеперечисленными репрезентантами культурного аспекта названной языковой системы. Среди названных ранее умений аналитического чтения, характерных для обучения японскому языку, особый интерес в данном контексте могут представлять умение анализа иероглифов и умение определения синонимических связей посредством анализа *фуриганы*, стоящей над конкретными логографическими знаками.

Первое из них связано с внимательным изучением проявлений такого феномена как омофонная синонимия. Обращая внимание на то, какой иероглиф был выбран автором для записи той или иной лексемы, и сопоставляя конкретный логограф с окружающим его контекстом, обучающие получают

возможность познакомиться со структурой и содержанием семантических полей японской языковой системы. Это, в свою очередь, оказывается непосредственно связано с лингвокультурологическим аспектом языка, который также включает в себя объединения лингвокультурем, связанных между собой посредством ядерной структуры. Для того, чтобы обучающийся мог в полной мере раскрыть «взаимоотношения» между отдельными единицами лингвокультурологических полей, ему необходимо будет анализировать то, как эти единицы соотносятся на семантическом уровне. Этому может способствовать анализ употребления автором речевого акта отдельных иероглифических единиц, их влияния на контекст, в котором они содержатся. Обобщая то, что было сказано выше, можно сделать следующий вывод: исследование причин выбора конкретного логографического знака позволит будущим востоковедам точнее понять структуру лингвокультурологического поля, к которому относится фиксируемое таким знаком понятие.

Той же цели, а именно – аккумуляции и систематизации знаний о культурно-маркированном компоненте японской языковой системы, служит и второе упомянутое умение аналитического чтения на японском языке. Речь идёт о том, что носители иногда называют *токусюруби* (特殊ルビ «особое рубли», где рубли – это глосс (толкование, размещённое рядом со словом), показывающий произношение логографического знака). В отличие от обычного использования *фуриганы*, которая применяется для фиксации словарных чтений иероглифов в тексте, *токусюруби* обозначает случаи, когда глосс не соответствует сопровождаемому им логографическому знаку. В названных случаях над иероглифами, а иногда и над словами, записанными фонетическим письмом, указывается не то, как эти графемы следует читать, а то, с каким понятием их следует ассоциировать. При этом выбранное для рубли понятие может быть как синонимом уточняемого слова в глобальном смысле – соответствовать его словарному определению, так и быть связанным с ним исключительно посредством контекста. Здесь необходимо уточнить, что в последнем случае такие контекстуальные связи могут быть как вербализированы

предшествующим текстом, так и возникать непосредственно в момент глоссирования.

Умение анализировать случаи *токусюруби* входит в состав аналитического чтения будущих востоковедов-японистов и может оказывать положительное влияние на формирование лингвокультурологической компетенции последних. Это происходит за счёт того, что, исследуя контекстуальные связи между словом и его глоссом, обучающийся получает возможность познакомиться с тем семантическим полем, в котором представленные понятия функционируют. Подходя к такому анализу с позиций лингвокультурологического подхода, студент рассматривает такие пары лексем, в том числе и с точки зрения того, какое культурно-маркированное содержание их сближает в рамках представленного контекста. Выводы, сделанные на основании такого исследования, позволяют получить более точное представление о лингвокультурологических полях, вербализированных в текстах, детально рассмотреть их структуру, что в итоге приводит к формированию знаниевого компонента лингвокультурологической компетенции.

К умениям аналитического чтения, способствующим формированию деятельностного компонента лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов-японистов, можно отнести анализ формы записи лексем с целью определения их принадлежности к той или иной категории лексики. В рамках настоящего исследования данная составляющая названной способности включает в себя не только непосредственно умение использовать лингвокультуремы в речи, но также и определение того, как именно они влияют на контекст. Кроме того, важным представляются и верное использование графических единиц при письменной продукции на иностранном языке, и распознавание взаимосвязей между отдельными культурно-маркированными языковыми элементами и тем, какие исторические и культурные доминанты оказали влияние на их возникновение. В предыдущем параграфе были подробно рассмотрены основные категории лексической составляющей японской языковой системы. Были выделены слова японского происхождения – *ваго*;

лексемы, заимствованные из Китая – *канго*; языковые единицы, заимствованные из европейских языков – *гайрайго*. Отдельное внимание было уделено форме записи единиц, относящихся к каждой из названных категорий: *хирагана* для первых, иероглифы для вторых и *катакана* для третьих. Соответственно, аналитическое чтение будущих востоковедов-японистов включает в себя умение определения того, к какому пласту лексики относится выбранная лексема на основании того, какие знаки были выбраны для её записи. Применяя данное умение с позиций лингвокультурологического подхода, обучающийся должен будет обращать внимание в первую очередь на языковые единицы, обладающие культурно-значимым содержанием. Иными словами, анализируя выбранную лингвокультурему, студент получает возможность на основании визуально-различимых отличий сделать вывод о том, каким образом выбранная лексема возникла в языке, с какими иными семантическими полями она связана, как она воспринимается носителем японской языковой системы. Подобное исследование является частью деятельностного компонента лингвокультурологической компетенции, а потому применение данного умения аналитического чтения позволяет оказать положительный эффект на формирование названной способности.

Далее представляется целесообразным остановиться на литературном приёме, к которому прибегают японские авторы, связанном с этой особенностью языковой системы. Дело в том, что помимо нормативного, словарного использования конкретного вида письменности при употреблении выбранной языковой единицы, японские писатели иногда намеренно выбирают альтернативный способ записи. Например, слово «кофе», будучи заимствованным, обычно записывается азбукой *катакана* – コーヒー (ко:хи:). Однако у данного термина существует и иероглифическая запись – 珈琲 (ко:хи:), *кандзи* в котором используются исключительно фонетически. Кроме того, очевидно, что слово можно записать и *хираганой* – こうひい (ко:хи:). Соответственно, реципиент текста, встречая той или иной облик представленной лексемы, может составить себе то или иное представление о том, какую роль

играет передаваемое ей понятие в данном тексте. Слово, записанное в соответствии со словарными нормами, вряд ли привлечёт внимание читателя; иероглифическая запись термина позволит понять, что в данном контексте «кофе» воспринимается как нечто возвышенное; а запись азбукой *хирагана* продемонстрирует неполное понимание использующим данную лексику героем (например, ребенком) содержания названного понятия.

Соответственно, исследуя подобные особенности японоязычного текста, читатель получает возможность более полно познакомиться с тем, как именно они влияют на его восприятие с тем, чтобы впоследствии при самостоятельной продукции письменного текста использовать их с целью наиболее полного донесения собственного коммуникативного посыла до реципиента текста.

Завершая рассмотрение влияния умений аналитического чтения на формирование лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку будущих востоковедов, необходимо остановиться на мотивационно-ценностном компоненте названной способности. В рамках представленной работы его содержание включает в себя не только формирование толерантности к иной культуре, но и осознание цивилизационной инаковости японского мировосприятия, языковой картины мира. Этому может способствовать умение аналитического чтения, направленное на исследование грамматических конструкций, опосредовано вербализирующих затекстовые явления. В предыдущих параграфах были подробно представлены феномены, которые могут быть предъявлены в тексте в такой форме. Например, речь шла о социальных отношениях, в которых состоят участники коммуникативного акта, а также о грамматических конструкциях, способных отсылать к информации, представленной в тексте ранее, или не представленной в нём вообще. Соответственно, обучающийся, обращая внимание при чтении на глаголы направленности действия, формы кэйго, привыкает к тому, что они, передавая непосредственно своё лексическое значение, чётко обозначают социальный статус говорящего в рамках описываемой ситуации. Для студента становится очевидным, что такая регуляция межличностных взаимодействий – норма

японского мироощущения, самопозиционирования в нём. В свою очередь, эллиптические конструкции, являющиеся нормой для литературного текста на японском языке, также способны дать будущему востоковеду представление о том, что коммуникация, осуществляемая средствами выбранной языковой системы, предполагает постоянное обращение к тому, что находится вне её пределов. Взаимодействие с этими, несвойственными для родной языковой системы носителя русского языка, фактами позволит обучающемуся составить более точное представление о том, по каким законам функционирует коммуникация на японском языке, выявить её культурно-обусловленные особенности. Акцентуация внимания на названных явлениях в процессе формирования лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку будущего востоковеда будет способствовать его аккомодации к иной культуре, что способствует формированию мотивационно-ценностного компонента лингвокультурологической компетенции.

Таким образом, аналитическое чтение японского текста, подразумевающее восприятие не только его имплицитного, но и эксплицитного содержания и позволяющее извлечение из него лингвокультурологической информации, требует повышенного внимания к каждому своему аспекту: используемой грамматике, лексике, графическим средствам. Резюмируя всё вышесказанное, требуется конкретизировать роль данного вида речевой деятельности в формировании лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов при обучении японскому языку.

В данном исследовании аналитическое чтение понимается как способ восприятия письменной речи, предлагающий извлечение максимального количества информации, содержащейся в тексте. Данный способ чтения даёт широкий спектр возможностей в рамках лингводидактического процесса, который можно использовать для достижения различных целей в зависимости от выбранной образовательной стратегии. Особым преимуществом данного вида речевой деятельности с точки зрения лингвокультурологического подхода является возможность не только воспринимать информацию, содержащуюся в

тексте, но анализировать и интерпретировать её. Осуществление такого взаимодействия с текстом, представляется крайне важным в процессе формирования лингвокультурологической компетенции при обучении иностранному языку. Мотивационно-ценностный компонент названной способности предполагает развитие у обучающегося уважительного отношения к иной культуре, что невозможно без корректного сопоставления её доминант с собственной культурной системой учащегося. Как следствие, интерпретация прочитанного, его восприятие через призму собственных представлений способствует более эффективному формированию лингвокультурологической компетенции обучающихся. Также важно подчеркнуть «многослойность» письменных текстов, в которых используются все возможные способы передачи коммуникативного посыла. Аналитическое чтение становится наиболее эффективным способом взаимодействия с ним с точки зрения лингвокультурологического подхода. В связи с этим в рамках предлагаемой методики формирования лингвокультурологической компетенции именно он будет выступать в качестве основного дидактического инструмента.

Кроме того, аналитическое чтение представляется универсальным средством как для взаимодействия с отдельно взятой лексемой, так и с целым текстом как самостоятельной единицей. Иные виды названной речевой деятельности предполагают либо фокусирование на отдельных словах, либо восприятие текста как монолитного единства, объединенного общим коммуникативным посылом. Однако для формирования лингвокультурологической компетенции значимыми являются обе составляющие, а потому в рамках лингводидактического процесса необходимо использовать средство, позволяющее уделить внимание им обеим. Таким образом, аналитическое чтение представляется оптимальным инструментом для развития ЛКК в процессе обучения японскому языку.

По мнению С. Р. Дортман, «изучение и упорядочение лингвокультурологических единиц способствует формированию лингвокультурологической компетенции» [Дортман, 2012, с. 38]. Аналитическое

чтение позволяет подробно погрузиться в материал и разобрать каждую встречающуюся языковую единицу, что делает его одним из важнейших инструментов для формирования лингвокультурологической компетенции. При этом важно, чтобы выбранное произведение относилось к художественному стилю, поскольку «многолетний практический опыт подтверждает, что художественный текст являет собой уникальный материал при обучении языку в силу того, что в языке художественной литературы находит отражение одновременно и живая речь и литературная норма» [Дортман, 2012, с. 38]. Однако подобный анализ текстов требует хорошо проработанной методики, которая позволит постепенно погрузиться в предмет изучения.

Отдельно необходимо рассмотреть особые умения аналитического чтения в контексте формирования компонентов лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку. Так, развитие знаниевой составляющей названной способности может осуществляться в том числе и за счёт анализа отдельных иероглифов и их глоссов в процессе чтения. В силу того, что в японской языковой системе существует феномен омофонной синонимии, когда слова, имеющие одинаковую фонетическую запись и синонимичные значения, записываются посредством разных логографических знаков, анализ представленных в выбранном фрагменте текста логографических знаков способен оказать значительное влияние на формирование у обучающихся-будущих востоковедов представлений о семантических и лингвокультурологических полях названного иностранного языка. Достижению той же цели способствует и уделение пристального внимания такому явлению как *токусюроби*, суть которого заключается в использовании в качестве глосса не словарного варианта прочтения *кандзи*, а синонимичного ему. Особый интерес для обучающихся могут представлять случаи, когда автором текста подбирается не нормативный, общепризнанный вариант близкой по значению лексемы, а её альтернатива, обусловленная контекстом. Данный литературный приём используется писателями для того, чтобы обратить внимание реципиента текста на конкретную языковую единицу, подчеркнуть её роль в представленном

тексте. Подобные явления представляются крайне значимыми в рамках лингвокультурологического анализа текста и детальный анализ их способствует расширению знаний будущих японистов о культурно-маркированной составляющей представленного им фрагмента.

Важную роль умения аналитического чтения играют и при формировании деятельностного компонента лингвокультурологической компетенции. Так, анализ того, к какой категории относится выбранная лексема, основанный на исследовании того, каким образом выбранная языковая единица записывается, способен оказать положительное влияние на развитие умения определения взаимосвязей между культурно-маркированным содержанием лингвокультуры и тем, каким образом и когда она появилась в японской языковой системе. В процессе аналитического чтения обучающийся-будущий востоковед посредством определения способа записи (*хирагана*, *катакана* или иероглифы) способен установить тот пласт лексики, к которому аффилирована данная лексема (*ваго*, *гайрайго* или *канго* соответственно). Учитывая особенности возникновения представителей данных категорий в японском языке (интеграции в случае двух последних групп), можно сделать вывод о том, во-первых, какую роль они играют в конкретном контексте, а, во-вторых, выделить особенности их восприятия носителями японского языка. Подобный анализ представляется необходимым в рамках лингвокультурологического подхода, поскольку он позволяет более точно определить особенности культурного-маркированного содержания выбранной лексемы, оценить её роль в репрезентируемой вербализации конкретного концепта (лингвокультурологическом поле), значение в представленном фрагменте текста.

Кроме того, своё влияние специфические умения аналитического чтения, развиваемые у будущих востоковедов-японистов, оказывают и на формирование мотивационно-ценностного компонента лингвокультурологической компетенции. В частности, речь идёт об умении анализа грамматических конструкций на предмет выявления репрезентуемых ими невербализированных, затекстовых явлений. Так, речь может идти о глаголах направленности действия,

формах *кэйго* и других языковых единицах, способствующих обозначению социальных ролей в рамках выбранной коммуникативной ситуации, но не передающих их непосредственно. В контексте постижения цивилизационно-иной реальности исследование названных языковых единиц может способствовать усвоению иной языковой картины мира, более глубокому пониманию мировоззрения носителей японского языка. Это в свою очередь оказывает положительное влияние как на выработку толерантности к иной культуре, так и на постижение цивилизационной инаковости, отличной от привычной носителям русской языковой системы. Осознание таких глубинных, основополагающих проявлений японской ментальности может способствовать формированию мотивационно-ценностного компонента лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку будущих востоковедов.

Таким образом, можно говорить о том, что посредством чтения возможно формировать все необходимые компоненты лингвокультурологической компетенции. При этом важно подчеркнуть, что помимо непосредственной работы над когнитивно-формирующей категорией знаний, преподаватель может обеспечить также накопление аналитико-рефлексивных и креативно-моделирующих навыков и умений [Бирюкова, 2016]. Однако, безусловно, для достижения подобного результата нужно соблюсти множество различных условий. Среди них – тщательный отбор фрагментов аутентичных материалов разработка адекватной методики, следование ей в рамках занятий.

Основываясь на предлагаемых умениях аналитического чтения, мы разработали систему оценивания сформированности лингвокультурологической компетенции. Выделяется три уровня сформированности компетенции: низкий, достаточный и высокий.

Первый из них предполагает знание обучающимися отдельных культурно-маркированных единиц и ограниченное умение использовать их в речи (только в ситуациях, когда вербализуемый концепт играет ключевую роль в высказывании) и осознание различий между культурами без конкретизации

конкретных дифференцирующих аспектов. Следующий уровень включает в себя знание не только ядерных элементов лингвокультурологических полей, но их периферии, представление о специфичных способах вербализации культурно-значимых концептов в речи, характерных для японской языковой системы. Обучающиеся, обладающие таким уровнем сформированности лингвокультурологической компетенции, могут использовать лингвокультуремы в речи для того, чтобы вносить в коммуникативный акт необходимые им оттенки смысла, а также понимают то, как такие языковые единицы могут быть связаны с японскими культурными и историческими явлениями. В то же время самопозиционирование в процессе осуществления коммуникативного акта с позиций характерной для японского общества иерархичности не является для них естественной.

Таблица 1

**Матрица лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов  
японистов**

<b>Уровень / компонент</b>	<b>Знаниевый</b>	<b>Деятельностный</b>	<b>Мотивационно-ценностный</b>
Низкий	Знает основные лингвокультуремы, выраженные лексически, которые составляют ядра лингвокультурологических полей, описывающих концепты, схожие с теми, что есть в русской лингвокультуре.	Способен использовать в речи культурно-маркированные языковые единицы только в том случае, если они составляют семантическое ядро высказывания. Предполагает соотнесённость таких единиц с глобальным культурным и историческим контекстом страны изучаемого языка.	Осознаёт существование различий между родной и изучаемой лингвокультурами, но затрудняется с конкретизацией отдельных отличий, характеризацией их природы.
Достаточный	Знает не только ядерные единицы основных лингвокультурологических полей, но и их периферийную составляющую. Имеет представление о способности графем и грамматических конструкций	Способен определять связь между лингвокультурами и историей и культурой Японии. Ограниченно может выявить влияние конкретной культурно-окрашенной языковой единицы на окружающий её текст.	Понимает цивилизационную инаковость японской культуры, но всё ещё сопоставляет её с русскоязычной с позиций вертикальных отношений. Осознаёт иерархичность межличностных

	вербализировать культурные концепты.	способен составить простой текст с использованием лексически представленных лингвокультурем.	отношений в Японии, однако не учитывает этот фактор при самопозиционировании.
Высокий	Имеет полное представление о репрезентации в японском языке базовых культурных концептов, схожих с теми, что существуют в русской лингвокультуре. Знаком с содержанием японских лингвокультурологических полей, аналоги которых отсутствуют в русской лингвокультуре.	Способен анализировать лингвокультуры на предмет их связи с глобальным контекстом. Умеет определять влияние лингвокультурем всех категорий (прямые, описательные, фоновые) на восприятие окружающего их текста. Способен составить письменный текст, включающий в себя лингвокультуры, выраженные лексически, графически, грамматически.	Осознаёт цивилизационную инаковость японской культуры и относится к ней как к равноценной его собственной. При продукции текста на японском языке учитывает необходимость самопозиционирования как с точки зрения иерархической структуры, так и в рамках горизонтальной связи <i>ути-сото</i> .

Последний, высокий, уровень сформированности лингвокультурологической компетенции у будущих востоковедов-японистов предполагает владение ими всеми умениями, составляющими суть деятельностного компонента названной способности. Они знают особенности вербализации в японском языке культурных концептов, идентичных тем, что есть в русской лингвокультуре, а также имеют представление о тех лингвокультурологических полях, которые в ней отсутствуют. Они толерантно относятся к японской культуре, отдавая себе отчёт в невозможности соотношения её с родной с позиции «высший-низший». Продуцируя речь на японском языке, они учитывают необходимость обращения к вертикальной и горизонтальной характеристикам социальных отношений в стране изучаемого языка.

Завершая данный параграф, представляется необходимым обратить внимание на обилие в эпоху повсеместной «диджитализации» различных текстообразных материалов. Представляется важным подчеркнуть исключительность с точки зрения формирования лингвокультурологической компетенции

структурированных и тексто-центрированных языковых материалов. Именно вербально (а не иллюстративно) представленный контекст позволяет формировать ЛКК наиболее эффективно. Соответственно, ключевым инструментом для взаимодействия с предлагаемыми источниками может быть только чтение художественной литературы, отбор фрагментов которых представляется важным методическим компонентом.

## **2.2. Процедуры отбора и методической типологии лингвокультурологического материала для исторического романа «Новое сказание о Хэйкэ»**

В предыдущем параграфе была наглядно доказана эффективность использования исторических романов в процессе формирования лингвокультурологической компетенции в процессе обучения японскому языку будущих востоковедов. Это обуславливается, с одной стороны, богатым языковым материалом, которым обладают данные произведения, а с другой – значительным лингвокультурологическим потенциалом данных текстов. Однако, как уже отмечалось, характерной композиционной особенностью такой литературы является её объём. В силу как общих для жанра характеристик, так и региональных особенностей, определяющих развитие искусства в целом, подобные произведения практически всегда занимают несколько томов. Учитывая то, что предлагаемый процессуальный компонент методики опирается в первую очередь на интенсивное чтение в рамках аудиторной работы, представляется вполне очевидной необходимость отбора отдельных фрагментов.

В настоящее время отсутствует универсальная система критериев, позволяющая отбирать лингводидактический материал в рамках лингвокультурологического подхода. В связи с этим в рамках данного исследования предлагается самостоятельно разработанная процедура отбора отрывков текста, соблюдение которой позволит использовать для формирования

лингвокультурологической компетенции фрагменты текста, наиболее соответствующие поставленной цели.

Предполагаемый отбор производится с учётом четырёх нижеследующих факторов. Во-первых, необходимо обращать внимания на композиционную составляющую выбранных отрывков. Во-вторых, с точки зрения используемых языковых средств выбранный фрагмент должен быть доступен для понимания обучающихся. В-третьих, выбранный фрагмент должен быть эффективно использован в рамках одного занятия, где обучающиеся смогут получить из него максимально возможное количество лингвокультурологической информации. В-четвёртых, необходимо обращать внимание на взаимосвязь между «сеансами» аудиторной работы. Предлагаемая методика направлена на последовательное поступательное продвижение по произведению, а потому предлагаемые обучающимся отрывки должны быть так или иначе связаны между собой. Таким образом, можно выделить четыре категории требований, предъявляемых к фрагментам текстов, используемых при формировании лингвокультурологической компетенции: структурная, лингвистическая, лингвокультурологическая и семантическая. Остановимся подробнее на каждой из них.

С точки зрения «внешних» характеристик отрывка текста, самой важной составляющей является объём выбранного фрагмента. Учитывая алгоритм действий, представленный в рамках предлагаемого процессуального компонента методики, само по себе чтение не должно занимать много времени. Для того чтобы обучающиеся имели возможность выполнить весь комплекс предлагаемых пред- и послетекстовых заданий, сам текст должен включать около 500 знаков. Размер отрывка действительно является достаточно ограниченным, что может выглядеть противоречиво по отношению к выбору аналитического чтения в качестве основного вида речевой деятельности, однако в данном случае подобная лимитация представляется обоснованной. В первую очередь это связано с особенностями выбранной языковой системы, семиотическая составляющая которой позволяет использовать меньшее

количество символов для реализации коммуникативной задачи, нежели европейские языки. Таким образом, можно говорить о том, что относительно низкое количество знаков компенсируется «объёмом» смысловой нагрузки, который они в себе несут. Кроме того, важно подчеркнуть сложность, которую может представлять неадаптированный текст на японском языке для обучающихся. Учитывая особенности японской языковой системы, описанные ранее, данный вид речевой деятельности может вызывать трудности даже на среднем и старшем этапах обучения. В силу названных обстоятельств ограничение объёма текста представляется необходимым для обеспечения эффективности предлагаемого процессуального компонента методики.

Также к «структурным» требованиям к тексту относится наличие во фрагменте авторской речи. Этот элемент позволяет обучающемуся определить контекст описываемого, представить описываемую ситуацию, что в свою очередь облегчает восприятие отрывка. Недопустимым является использование фрагмента исключительно диалога или его части, так как, учитывая предыдущий критерий, такая структура текста лишит обучающегося возможности погрузиться в коммуникативную ситуацию, корректно определить посыл её акторов. Отсутствие авторской речи может привести к неверной интерпретации прочитанного, что приведет к ошибкам в лингвокультурологическом анализе и в итоге снизит эффективность формирования ЛКК. Далее обратимся к лингвистическим требованиям к отбору фрагментов произведения.

Одной из характерных черт японских исторических романов является сочетание разных пластов языковой системы, диапазон которых может варьироваться от древнеяпонского до разговорного диалектного наречия. Очевидно, встреча обучающихся с редкими, локальными терминами, выражениями негативно скажется на восприятии материала в целом. Японский литературный язык середины XX века может представлять трудность сам по себе в силу особенностей знаковой системы, отдельных грамматических единиц и сложных распространённых предложений, употребление которых в современной речи сильно ограничено. В связи с этим представляется важным анализ

выбранного фрагмента с точки зрения того, какие языковые средства в нём использованы. Так, важно избегать обильного употребления отдельных категорий лексики, таких как: архаизмы, диалектизмы, профессионализмы и прочее. В том случае, если подобные лексемы будут образовывать смысловое ядро выбранного фрагмента, его понимание будет затруднительным для обучающихся и займёт значительное количество времени, что негативно скажется на достижении цели предлагаемой методики. Очевидно, речь не идёт о целенаправленном подборе отрывка, содержащего исключительно примитивный и ограниченный набор лексических и грамматических единиц. Напротив, языковое разнообразие выбранного фрагмента оказывает исключительно положительное влияние на формирование лингвокультурологической компетенции. Таким образом, с точки зрения языковой составляющей, выбор отрывка текста должен, с одной стороны, определяться максимально возможной разнородностью используемых средств, но, в то же время, подавляющее большинство из них должно относиться именно к литературному языку, а не быть элементом специализированной лексики.

Следующей категорией критериев, которые необходимо использовать при отборе фрагментов с целью их последующего применения в образовательном процессе в рамках разработанной методики, является лингвокультурологическая. Она включает в себя несколько параметров, связанных с особенностями объекта изучения одноименной научной дисциплины. Наиболее очевидным требованием, выдвигаемым с позиции лингвокультурологического содержания текста, является наличие в нём лингвокультурем. В противном случае, выбранный отрывок не будет иметь лингвокультурологической ценности вообще, что лишает смысла его использование для формирования лингвокультурологической способности студентов-будущих востоковедов. Однако учитывая то, что предлагаемый процессуальный компонент методики рассчитан на применение в течение ограниченного временного периода, представляется необходимым подбирать фрагменты, обладающие наибольшим лингвокультурологическим потенциалом. Измерение этого параметра

представляется достаточно сложной задачей, достойной собственного отдельного исследования, поэтому в рамках данной работы предлагается трактовать его «размеры» максимально примитивно – посредством количества содержащихся в выбранном тексте лингвокультурем. Иными словами, чем больше культурно-маркированных языковых единиц находится во фрагменте, тем выше считается его потенциал.

Однако с точки зрения лингвокультурологического отбора фрагмента представляется важным обращать внимание не только на количественную, но и на качественную составляющую искомым явлений. Для достижения наиболее высокого уровня сформированности обозначенной компетенции необходимо, чтобы обучающиеся в результате лингвокультурологического анализа текста могли обнаружить лингвокультуремы, относящиеся к разным категориям. Это объясняется не только стремлением к внесению разнообразия в деятельность студентов, но и тем, что единицы, относящиеся к разным группам, по-разному функционируют в тексте, используют разные языковые средства для самопрезентации. Соответственно, важным представляется наличие в выбранном фрагменте прямых, описательных и фоновых лингвокультурем. Резюмируя вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что выбранный отрывок текста должен содержать в себе одновременно несколько лингвокультурем. Подчеркнём при этом, что если количество тех из них, что могут быть отнесены к категории прямых или описательных, неограниченно, то в случае, когда речь идёт о фоновых лингвокультурологических единицах, не рекомендуется, чтобы их количество превышало одну лингвокультурему. Это объясняется тем, что такие единицы выражены невербально и содержатся в экстралингвистическом пространстве текста, что затрудняет их выявление.

Другим важным аспектом лингвокультурологического характера, который должен учитываться при отборе текстов для формирования лингвокультурологической компетенции, является то культурное содержание, которое несут в себе языковые единицы. В первую очередь речь идёт о выраженных ими концептах. Подавляющее большинство названных

мировоззренческих представлений носит универсальный характер и существует практически в каждой языковой картине мира. К их числу можно отнести, например, «семью», «природу» и т. д. Однако существуют также и такие, которые характерны только для одной или нескольких немногочисленных культурных систем. В качестве примера представляется возможным привести идею «ритуального самоубийства», которая является значимой и узнаваемой частью японской культуры и истории, но при этом будет абсолютно чуждым для русской лингвокультуры. Следует избегать отрывков, где встречаются такие «эндемичные» явления, даже несмотря на то, что они несомненно окажут положительное влияние на мотивацию и интерес к изучаемому материалу у обучающихся. Знакомство с подобными концептами действительно является важной составляющей лингводидактического процесса, однако, с точки зрения формирования лингвокультурологической компетенции, работа с такими явлениями имеет два существенных недостатка. Во-первых, их восприятие вызовет сложности у обучающихся, что негативно скажется на темпе занятия. Во-вторых, одной из значимых характерных черт названной способности является формирование вторичной языковой личности, которое возможно только при сопоставлении уже имеющихся культурных установок с теми, что свойственны иной языковой системе. Соответственно, при отсутствии собственного «эталона» такое сопоставление невозможно, что ограничивает количество развиваемых в процессе обучения умений.

Оставшееся требование данной категории также связано не с языковыми единицами, а с тем, какие особенности мировосприятия они выражают. Выше уже говорилось о том, что отдельные лингвокультуремы образуют лингвокультурологические поля, объединённые общей темой. Для формирования организованного знаниевого компонента названной способности представляется важным обращать внимание обучаемых на эти лингвокультурологические единицы, в связи с чем их наличие и форма репрезентации также становятся критерием отбора фрагмента текста. В данном случае при выборе отрывка текста важно обращать внимание на то, насколько

подробно и разнообразно выражены данные поля в тексте. Некоторые извлечения из произведения могут содержать в себе достаточно большое количество лингвокультурем, относящихся к разным лингвокультурологическим полям, что окажет негативное влияние на формирование лингвокультурологической компетенции, по причине того, что у обучающихся не будет возможности определить взаимосвязи между отдельными единицами, их статус внутри поля. Иными словами, при отборе фрагментов текста необходимо выбирать такие, в которых представлено минимально возможное количество лингвокультурологических полей, каждое из которых представлено насколько возможно большим количеством лингвокультурем.

Последней категорией требований к отбору фрагментов текста является семантическая, смысловая. Безусловно, работая с художественным текстом во время обучения языку, невозможно игнорировать его содержание. Как уже говорилось выше, у исторических романов оно содержит в себе две ключевые составляющие: романтическую фабулу сюжета и исторические обстоятельства. Учитывая объём произведений данного жанра, созданных в Японии, уделение пристального внимания первой из них становится, фактически, невыполнимой в рамках аудиторной работы задачей. Однако вторая, наоборот, способна стать своего рода подсказкой при чтении и переводе текста. Зная ключевых действующих лиц, обстоятельства, в которых они находятся, и то, к каким последствиям приведут их действия, обучаемые могут гораздо более эффективно предугадывать содержание текста. Это значительно упростит процесс восприятия прочитанного, что в свою очередь позволит осуществлять лингвокультурологический анализ более продуктивно с точки зрения формирования соименной способности. Таким образом, важным критерием при отборе отдельного отрывка становится репрезентация в нём известного исторического эпизода, содержание которого знакомо обучающимся.

Для того, чтобы резюмировать требования, выдвигаемые к фрагменту текста, используемого в рамках предлагаемого процессуального компонента методики, необходимо представить наиболее эффективную с точки зрения

образовательного процесса модель такого отрывка. Материал должен представлять собой извлечение из произведения, содержащее в себе авторское описание известного исторического эпизода. При этом для того, чтобы встречаемые языковые средства были достаточно разнообразны, желательно, чтобы в выбранной части текста содержались также и реплики персонажей, которые в свою очередь должны быть историческими личностями, чьи имена знакомы читателю. Объём такого фрагмента не превышает пятисот символов, но в то же время с лингвистической точки зрения его языковой материал разнообразен и не содержит избыточного количества узкоспециальной лексики. В самом тексте содержится несколько прямых, несколько описательных и одна фоновая лингвокультура. При этом все из них относятся к одному и тому же лингвокультурологическому полю, которое, в свою очередь, представляет концепт, существующий в родной лингвокультуре обучающегося. Очевидно, что выполнение всех вышеизложенных требований невыполнимо для неадаптированного материала. Это может быть объяснено как минимум тем, что в завершённой речи всегда представлено несколько лингвокультурологических полей. Однако это не означает, что подбор материала для формирования лингвокультурологической компетенции становится неосуществимой задачей. Нюанс заключается в том, что некоторые критерии могут быть удовлетворены, или удовлетворены не полностью. Разумеется, поиск небольших по объёму фрагментов, которые возможно применять в рамках аудиторной работы – задача достаточно трудоёмкая, даже несмотря на использование разработанной системы отбора. Для оптимизации данного процесса представляется важным использовать её в соответствии с выверенным алгоритмом, который будет продемонстрирован на примере одного из фрагментов, применённых в рамках предполагаемой методики.

Наиболее целесообразным представляется обращаться в первую очередь к сюжетной составляющей. Опора на исторические события, описанные в произведении, позволит значительно сократить поле поиска, но в то же время их количество в романе всё ещё оставляет большое количество альтернатив при

отборе. Таким образом, результатом первичной выборки становится относительно ограниченный набор фрагментов, сюжет которых в общих чертах знаком обучающимся. При этом важно подчеркнуть, что это не создаёт значительных ограничений при отборе лингводидактического материала. В силу особенностей выбранного жанра каждый из таких эпизодов описан достаточно многословно и занимает несколько глав, которые в свою очередь включают в себя предпосылки, последствия события. Также внимание уделяется тому, как происходящее оценивают второстепенные персонажи, автор и т. д. Таким образом, преподаватель имеет возможность свободно выбирать наиболее перспективный, с его точки зрения, материал для применения его на занятиях.

В качестве примера можно обратиться к одному из наиболее трагических событий войны Гэмпэй (1180–1185) – гибели императора Антоку. Она произошла во время битвы при Дан-но ура, которой посвящён одноимённый, 21-й свиток. Данное событие описано в главе 波の底にも都の候う – «Погружение столицы в пучину». Совокупный объём текста, посвящённого данному эпизоду, составляет несколько тысяч знаков, в связи с чем необходимо использовать иные критерии для более точного отбора фрагмента, используемого на занятиях. В первую очередь необходимо обратиться к лингвокультурологической составляющей. Иными словами, следующим этапом становится поиск лингвокультурем и фрагментов, где их содержание будет достаточным для предъявления отрывка в качестве лингводидактического материала. Как уже говорилось выше, необходимо обращать внимание на взаимосвязь между представленными культурно-маркированными языковыми единицами – на лингвокультурологические поля, к которым они могут относиться.

Учитывая сюжетную специфику выбранного эпизода, в данном случае можно говорить о двух наиболее значимых вербализированных концептах – смерти и фигуре императора. Соответственно, правильным будет выбирать фрагменты, где эти темы будут представлены максимально полно в условиях ограниченного объёма отрывка. Однако это, в свою очередь, вызывает следующую сложность: единое по своему коммуникативному послы

высказывание, которое будет содержать в себе достаточное количество лингвокультурем, употребляемое говорящим с целью воздействия на реципиента, достаточно часто будет встречаться в прямой речи. При этом авторская речь может включать в себя достаточно широкий спектр поднимаемых тем, что влечёт за собой употребление лингвокультурем, относящихся к разным концептам. Таким образом, оптимальным решением будет выбор фрагментов, представляющих собой диалоги персонажей, дополненные комментариями автора.

Кроме того, необходимо обращать внимание на то, к кому обращены выбранные реплики персонажей. Это связано с тем, что, в зависимости от того, на кого направлено то или иное высказывание, оно может содержать разную лексику и грамматику. Например, то, что говорится представителям правящего клана или императорского рода, будет неминуемо включать в себя большое количество исторических (с точки зрения современного языка) терминов и грамматических конструкций, передающих максимально возможную в языковой системе степень вежливости. Встреча с такими специфическими языковыми единицами станет достаточно большой трудностью для обучающихся, а потому стоит тщательно анализировать языковой материал предполагаемого фрагмента.

Заключительным этапом отбора должно стать сопоставление объёма выбранного фрагмента с тем, насколько завершённой является мысль, которую он передаёт. Представляется недопустимым использование фрагментов, которые содержат незавершённую мысль. В качестве примера такого отрывка можно привести один из тех, что используется в рамках предлагаемой методики (Приложение Б). Данный фрагмент представляет собой часть из главы 死の清掃, название которой можно перевести как «Очищение смертью». Она описывает события, непосредственно предшествовавшие гибели малолетнего императора.

Отрывок содержит около 520 знаков и включает в себя одну реплику героя, за которой следует описание того, какое впечатление она произвела на тех, к кому была обращена, и тех, о ком в ней шла речь. Тайра Томомори говорит о том, что для спасения чести его клана и государства не остаётся иного выбора, кроме

как погибнуть молодому императору и его бабушке – вдове бывшего главы семьи – Тайра Киёмори. Его речь обращена к воинам, а потому не содержит большого количества специализированной лексики и доступна для понимания обучающимся. Кроме того, сами слова героя занимают около половины выбранного отрывка, а потому их восприятие также будет упрощено за счёт авторского текста.

Отдельного упоминания заслуживает лингвокультурологическая составляющая выбранного фрагмента. Она содержит достаточно большое количество прямых лингвокультурем. К ним могут быть отнесены слова: 覚悟 – «решимость», записываемое иероглифами «осознание» и «просветление»; 浄め – «очищение»; 尼 – «монахиня»; 死 – «смерть»; 清掃 – «чистка, уборка»; 良人 – «супруг», состоящее из иероглифов «хороший» и «человек». В качестве описательной лингвокультуремы можно предложить 苦 – «страдание», которое не встречается в тексте, но, тем не менее, детально передаётся во второй части отрывка, посвященной переживаниям монахини, которая несколькими годами ранее потеряла мужа, а теперь оказалась вынуждена готовиться к собственной смерти и гибели своего внука. Кроме того, можно выделить и фоновую лингвокультурему, содержащуюся в предлагаемом фрагменте – 命 – «жизнь, судьба». Это слово передаёт данное понятие в его буддийском понимании как череду страданий, которая, тем не менее, имеет свой конец. Это слово не упоминается в выбранном тексте, однако то, как его действующими лицами воспринимается неизбежность смерти, подчёркивает отношение к жизни, свойственное ментальности носителей японского языка.

Таким образом, выбранный фрагмент удовлетворяет всем предполагаемым критериям отбора и, как следствие, может быть использован в качестве лингводидактического материала на занятиях по японскому языку, направленных на формирование у обучающихся лингвокультурологической компетенции.

В заключение данного фрагмента необходимо ещё раз подчеркнуть исключительную важность следования приведённым критериям при отборе

языкового материала для его использования в рамках лингводидактического процесса. Особенно стоит обратить внимание на то, что эти требования связаны не только с лингвокультурологическим аспектом выбранного текста, но и иными его характеристиками.

Важное значение с точки зрения применения материала на занятиях имеют его внешние характеристики – *объём и наличие авторской речи*. Ограничение в 500 знаков объясняется тем, что большее их количество увеличит время, которое обучающиеся будут тратить на чтение отрывка, что может негативно сказаться на качестве проводимого ими лингвокультурологического анализа. В то же время текст, сильно меньший по размеру, маловероятно будет содержать в себе достаточный материал для данного типа разбора. Кроме того, негативное влияние на выполнение послетекстовых заданий может оказать и избыточность диалогов, которые затруднят общее понимание текста для обучающихся.

Другим немаловажным фактором является содержательная сторона выбранного фрагмента. Произведения, относимые к жанру японских исторических романов, содержат достаточно большое количество эпизодов, созданных исключительно на основании фантазии автора. Использование подобных отрывков в рамках занятий представляется также негативным с точки зрения эффективности применения предлагаемого процессуального компонента методики в силу того, что у обучающихся будет отсутствовать понимание того, в каких взаимоотношениях находятся действующие лица, какая мотивация руководит их действиями. В связи с этим необходимо выбирать отрывки, чьё *содержание опирается на исторические события* и, как следствие, в общих чертах знакомо обучаемым.

Далее следует отметить значимость языковых характеристик выбранного текста с точки зрения его использования в рамках лингводидактического процесса. В силу специфики описываемого японские исторические романы содержат большое количество специальной лексики и грамматических конструкций, которые не входят в программу изучения японского языка на филологических специальностях. В связи с этим при отборе материала

необходимо обращать внимание на то, какие языковые единицы содержатся в выбранном отрывке с тем, чтобы *избежать избыточного количества незнакомого обучающимся языкового материала.*

Относительно непосредственно лингвокультурологического содержания выбранного отрывка, при отборе необходимо обращать внимание как на количество содержащихся в отрывке культурно-маркированных языковых единиц, так и на то, как они связаны между собой и то, к каким категориям их можно отнести. Для того, чтобы фрагмент мог быть использован для формирования лингвокультурологической компетенции в рамках применения предлагаемого процессуального компонента методики, требуется, чтобы в нём *встречались лингвокультуремы, относящиеся к каждой из трёх категорий (прямые, описательные, фоновые).* Кроме того важно, чтобы большинство из них функционировали в рамках *одного лингвокультурологического поля*, так как это позволит формировать не только знаниевый, но и деятельностный компонент названной способности у обучающихся.

Таким образом, текст, который преподаватель выбирает для использования на занятиях с целью формирования лингвокультурологической компетенции, представляет собой комплексную многомерную языковую единицу, работа с которой требует точного алгоритма действий, следование которому регулирует опытный, квалифицированный педагог. Предлагаемый в рамках данного исследования процессуальный компонент методики имеет достаточное теоретическое обоснование и включает в себя выстроенную последовательность действий.

### **2.3. Процессуальный компонент методики формирования лингвокультурологической компетенции студентов при обучении японскому языку посредством чтения исторического романа**

Для того, чтобы применение предлагаемого компонента методики имело наибольшую эффективность, она должна детерминироваться посредством таких

методических категорий, как общедидактические и частнометодические принципы и методы обучения. Начать необходимо с первых, как наиболее широкой категории. В настоящее время в методике обучения иностранным языкам, как самостоятельном направлении научного знания, отсутствует универсальная и общепринятая система общедидактических принципов, а потому необходимо подчеркнуть, что в рамках данного исследования будет использована классификация, представленная в пособии Н. Д. Гальсковой, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцевой и Н. В. Акимовой «Основы методики обучения иностранным языкам» [Гальскова, 2017, с. 82-87].

В первую очередь предлагаемый процессуальный компонент методики удовлетворяет принципу воспитывающего и развивающего обучения. Это достигается за счёт влияния на вторичную языковую личность, оказываемое в процессе формирования лингвокультурологической компетенции. Знакомство и осознание концептов, характерных для иной лингвокультуры, и их вербализации, способствует как углублению знания изучаемого языка, так и развитию представлений о собственной культуре обучающегося. Оно, в свою очередь, оказывает заметное влияние на становление личности обучаемого в силу того, что получает возможность увидеть себя как носителя культурных установок того общества, к которому он принадлежит. Таким образом, применение данного компонента методики позволяет развивать самосознание обучающегося, иными словами – воспитывать его.

Другим значимым дидактическим принципом, с точки зрения авторов вышеназванной работы, является активность обучающихся. Отмечается, что во время занятия они должны выступать не только как пассивные реципиенты новой информации, но как относительно самостоятельные акторы, которые могут взаимодействовать с теми знаниями, которые они получают. В силу особенностей предлагаемой методики собственная деятельность студентов является её центральным элементом, вокруг которой выстраиваются предлагаемые задания. Задача, которую преподаватель ставит перед обучающимися на протяжении всего курса, заключается в анализе предлагаемых

фрагментов и сопоставлении найденных в них фактов иной лингвокультуры с фактами собственной. Представляется достаточно верным говорить о том, что собственная активность обучающихся в процессе занятий в рамках предлагаемой методики – единственное, что может гарантировать итоговую сформированность лингвокультурологической компетенции. Таким образом принцип активности соблюдается в полной мере.

Кроме того, важно подчеркнуть, что упомянутая активность обучающихся во время занятий должна быть полностью осознанной. Недопустимым представляется механическое повторение действий преподавателя или других студентов. Специфика предполагаемой способности заключается в её индивидуальном раскрытии в зависимости от личностных особенностей человека. Иными словами, сформированность лингвокультурологической компетенции возможна только при условии того, что обучающийся понимает суть выполняемых им заданий и обращается в процессе работы с ними к собственному опыту (как, в общем, жизненному, так и, в частности, языковому). Это соответствует принципу сознательности, который таким образом учитывается в рамках предлагаемого процессуального компонента методики.

Двумя другими упоминаемыми в пособии общедидактическими принципами являются принцип доступности и принцип наглядности. Специфика предлагаемой методики вызывает определённые трудности для их реализации, однако, тем не менее, их требования тоже можно считать соблюденными. Первый из них предполагает, что «подача учебного материала должна осуществляться по мере нарастания трудностей» [Методика обучения иностранным языкам, 2010, с. 34]. Однако, учитывая особенности текстов, выступающих основным материалом на занятиях в рамках предлагаемого процессуального компонента методики, обучающиеся будут вынуждены столкнуться с большим количеством элементов языковой системы, не встречавшихся им в ходе предыдущего обучения. Это могут быть как архаизмы, так и различные онимы (в том числе: имена, названия географических местностей и т. п.). Однако для того, чтобы предупредить подобные затруднения,

обучающимся будут предложены предтекстовые задания, направленные в том числе и на знакомство с новой для студентов лексикой и грамматикой. Таким образом, можно говорить о том, что тексты, сложность которых изначально превышает уровень знаний студентов, будут, в целом, доступны для их понимания, благодаря предваряющим их упражнениям. Иными словами, данная методика соблюдает принцип доступности.

Реализация принципа наглядности, суть которого заключается в обеспечении «учащимся чувственного восприятия материала, правильное его осмысления и понимания» [Основы методики, 2017, с. 84]. Учитывая тот факт, что основой предлагаемого процессуального компонента методики является аналитическое чтение текстов, а подавляющее большинство заданий направлено на рефлексивную деятельность обучающихся, использование визуальных и, в особенности, аудиоматериалов представляется достаточно затруднительным. Однако для того, чтобы углубить восприятие студентами прочитанного, предполагается использование визуальных материалов на занятиях. В первую очередь это представляется возможным в рамках предтекстового этапа, заданий, направленных на актуализацию исторических и культурологических знаний. Так, в рамках вопросов, посвященных реалиям, в которых происходит действие предлагаемого фрагмента, могут быть использованы, изображения, их отображающие. Также полезным будет включение портретов исторических деятелей, о которых идёт речь в отрывке. Кроме того, допускается использование изображений непосредственно в процессе лингвокультурологического анализа, при работе с найденными лингвокультурами. Важно при этом использовать аутентичные изображения, посвящённые тому или иному явлению, с тем чтобы у обучающихся формировался корректный образ того понятия, с вербализацией которого они встречаются.

Кроме того, важно отметить и принцип индивидуализации, реализация которого со стороны преподавателя представляется достаточно затруднительной, но который, тем не менее, учитывается в рамках процессуального компонента предлагаемой методики. Это обуславливается сущностью

лингвокультурологической компетенции, формирование которой возможно только при опоре на личный опыт обучающихся, что неизбежно приводит к индивидуальному для каждого обучающегося освоению лингвокультурем. Таким образом, можно говорить о том, что предлагаемый процессуальный компонент методики построен с учётом основных общедидактических принципов. Далее необходимо рассмотреть частно-методические принципы, определяющие предлагаемые задания.

В силу того, что процессуальный компонент методики, описываемый в данной работе, основывается на лингвокультурологическом подходе, её содержание соответствует принципам этой лингводидактической стратегии. Таковые были предложены в своей работе С. Р. Дортман: принцип взаимосвязи формирования лингвокультурологической компетенции и коммуникативной компетенции, принцип учёта трудностей при восприятии и понимании обучающимися лингвокультурем, принцип учета разницы менталитетов (подразумеваются различия между мировосприятием в культуре изучаемого языка и в среде, в которой находятся студенты) [Дортман, 2012, с. 83–84]. В ином виде, несколько более подробно, они были изложены в работе И. А. Кудрейко.

В первую очередь, сообщаемая на занятиях информация должна преподноситься с позиции поликультурности как концепции, предполагающей равнозначность всех культурных систем. Из этого следует, что при сопоставлении культурных фактов разных регионов, которое является неотъемлемой частью лингвокультурологического анализа, эти явления должны рассматриваться как равновеликие единицы, не находящиеся в тех или иных «вертикальных» отношениях между собой.

Соответственно в силу того, что те знания, которые обучающиеся приобретают в ходе занятий, представляются им с позиций поликультурности, необходимо соблюдать также и принцип толерантности, следование которому отражается на коммуникативной составляющей аудиторной работы как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Это объясняется тем, что «данный принцип базируется на таких чувствах и чертах характера индивидуума,

как взаимоуважение, тактичность, сочувствие, доверие, гуманизм, сопереживание, а также самостоятельность и твердость в отстаивании собственной жизненной позиции, основанной на сформированной системе личностных ценностей, на устойчивом мировоззрении и понимании чужих культур» [Кудрейко, 2022, с.161–162]. Таким образом, проводя занятие в рамках предлагаемого компонента методики, преподаватель обязан формировать у обучаемых уважительное отношение к чужой культуре, способствовать принятию ими фактов иной лингвокультуры.

Этому способствует соблюдение принципа диалогичности, который предполагает привлечение студентов к участию в обсуждении как материала, с которым они работают, так и результатов, к которым они приходят в результате собственного лингвокультурологического анализа. Это способствует не только исправлению полученных ответов, но и углублению полученных знаний и развитию умений, входящих в деятельностный компонент формируемой компетенции. Кроме того, в процессе дискуссии преподаватель должен оценивать и, при необходимости, корректировать отношение обучающихся к фактам иной лингвокультуры, стимулируя студентов воспринимать их непредвзято.

Учитывая вышесказанное, можно говорить о том, что в предлагаемой методике соблюдается и деятельностный принцип, который в целом совпадает с общедидактическим принципом активности. Однако необходимо подчеркнуть, что деятельность, предполагаемая в рамках процессуального компонента методики, коррелирует с принципом герменевтики. Эта концепция предполагает толкование и объяснение полученных знаний, а также их интерпретацию. Синтезируя вышесказанное, можно говорить о том, что в рамках предлагаемой методики знакомство с фактами иноязычной лингвокультуры происходит через призму собственных представлений обучающегося, сформированных на основании родной для него культурной системы.

Также в названной работе упоминается принцип аутентичности, сопутствующий лингвокультурологическому подходу. В параграфах 1.3 и 2.1

подробно разбиралась значимость использования аутентичных текстов, в противовес адаптированных или зарубежных материалов, а потому можно говорить о том, что вышеупомянутый принцип также соблюдается в рамках предлагаемой работы.

Отдельно стоит отметить принцип, предложенный в своей работе С. Р. Дортман. «...Предъявление материала... текстов должно строиться по принципу «от культурной единицы» (лингвокультуремы), а не от языковой единицы» [Дортман, 2012, с. 56]. В данном случае таковыми выступают концепты-ядра лингвокультурологических полей. Соответственно, дальнейшее развитие лингвокультурологической компетенции происходит также по «культурному пути» от центрального концепта к периферийным единицам.

Кроме того, необходимо отметить принципы, уникальные для настоящего исследования. В первую очередь речь идёт о принципе учёта кластерного анализа культурно-маркированной лексики. Дело в том, что предлагаемая методика предполагает обращение к различным способам классификации найденных студентами культурно окрашенных языковых единиц. В частности, обучающимся предлагается разделять найденные лингвокультуремы по категориям: простые, описательные, фоновые, или по тому, каким способом осуществляется вербализация представленного концепта (графически, лексически, грамматически). Такие задания представляются крайне важными при формировании лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов-японистов. Перечисленные особенности репрезентантов культурных концептов неразрывно связаны с особенностями вербализации мироощущения средствами японского языка, в связи с чем представляется необходимым обращать внимание на них в процессе осуществления предлагаемой методики.

Кроме того, соблюдается принцип учёта влияния истории и культуры страны изучаемого языка на существующие в нём лингвокультуремы. История развития данной языковой системы предопределила возникновение в нём нескольких пластов лексики, представители каждого из которых могут служить

в качестве репрезентанта культурного концепта, обладающего собственными особенностями. Кроме того, форма фиксации таких языковых единиц, будучи исторически обусловленной, может являться культурно-значимой сама по себе. В связи с этим представляется необходимым учитывать влияние особенностей развития Японии на то, как именно в японской языковой системе функционируют лингвокультуремы. Далее целесообразно обратиться к методам обучения, применяемым в рамках предлагаемого процессуального компонента методики.

В рамках процессуального компонента методики, представленного в настоящем исследовании, применяется, по классификации И. Я. Лернера, эвристический метод, так как студентам необходимо искать конкретные языковые единицы. Кроме того, в силу обращения к лингвокультурологическому анализу, представляется целесообразным использование исследовательских методов обучения. Учитывая то, что доминирующей лингводидактической стратегией в рамках данного исследования выступает лингвокультурологический подход, представляется необходимым обратиться к методам исследования, используемым в данной области научного знания.

Методы, используемые в лингвокультурологических исследованиях, подробно рассмотрены в работе О. В. Томберг [Томберг, 2016]. Так, помимо дискурсивного анализа, который в данной работе, вслед за В. А. Масловой называется лингвокультурологическим анализом текста, описываются: доминантный и квантитативный анализ, кластерный анализ, полевой метод, компонентный анализ, тезаурусный метод. Применение первых двух из них затруднительно в рамках предлагаемой методики в силу того, что объём текстов, используемых на занятиях, не даёт возможности провести удовлетворительную статистическую выборку. Однако остальные методы включены в задания, а потому необходимо описать их функционирование в рамках предлагаемого процессуального компонента методики.

В первую очередь предполагается кластерный анализ, который заключается в поиске фоновой лингвокультуремы в отрывке. Поскольку данная

культурно-маркированная единица не вербализируется напрямую, а передаётся опосредованно через другие языковые единицы. Их анализ и синтез полученной информации, приводящий к определению искомого концепта, соответствует «принципу объединения различных характеристик того или иного фрагмента картины мира в единый сегмент» [Томберг, 2016, с.146]. Это позволяет говорить об использовании названного метода в предлагаемого компонента методики.

Кроме того, при работе с фрагментами текста формированию лингвокультурологической компетенции может способствовать использование полевого метода. В силу того, что выбранные отрывки являются завершёнными в смысловом отношении эпизодами, описывающими некую единую картину, культурно-маркированные единицы в них также обладают общей тематикой. Анализ таких слов позволяет объединять их в систему, в качестве которой может выступать лингвокультурологическое поле, и выстраивать их в иерархическом порядке для того, чтобы обучающиеся могли представить себе это поле более подробно. Несколько противоположную цель процессуальный компонент методики преследует, обращаясь к тезаурусному методу. Он предполагает анализ отдельного взятого концепта через средства его вербализации. Таким образом, обучающиеся, формируя по ходу курса тезаурус по той или иной теме, получают возможность изучить то, какие языковые элементы он в себя включает для того, чтобы выявить характерные для выбранной языковой системы особенности функционирования в ней фактов культуры.

Последний из приведённых методов – компонентный – представляется как средство для взаимодействия, в основном, с фразеологизмами, культурную составляющую которых предлагается находить исследователю (в данном случае, обучающемуся). В рамках предлагаемого процессуального компонента методики данным языковым единицам уделяется достаточно мало внимания в силу того, что они встречаются на страницах произведения достаточно редко. Однако это не является основанием для того, чтобы исключать данный подход из предлагаемого процессуального компонента методики. Это объясняется тем, что специфика японской языковой системы (в частности, процесс её развития)

обуславливает наличие «национально-культурного компонента» и у отдельных компонентов лексем. Выявление этой составляющей также является задачей, которая ставится перед обучающими в процессе применения данной методики.

Следующим этапом описания предлагаемого компонента методики предполагается репрезентация его целей и задач. Его цель состоит в формировании лингвокультурологической компетенции у студентов языкового вуза при обучении японскому языку. В соответствие с этим можно сформулировать задачи такого типа обучения – формирование её знаниевого, деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов. В рамках работы над первым необходимо создать у обучающегося образ японской языковой картины мира и дать ему представление о том, какие концепты лежат в её основе. Второй предполагает умения взаимодействовать с ними и определять их взаимосвязь с историей и культурой страны изучаемого языка. В свою очередь, суть третьего состоит в осознании и принятии их инаковости относительно собственного мировосприятия обучающегося. Таким образом, студенты – будущие востоковеды, обладающие сформированной лингвокультурологической компетенцией, должны знать, какие лингвокультурологические поля существуют в языковой системе Страны восходящего солнца, какие языковые единицы выступают в качестве их ядер, а какие можно отнести к периферийным. Соответственно, сформированный деятельностный компонент предполагает у обучающихся наличие умения использовать лингвокультуремы в процессе речи (это относится как к рецептивному, так и к продуктивному аспекту устной и письменной речи), а также – способность определять их соотнесенность с локальным контекстом, представленным в предъявляемом фрагменте текста, и глобальными особенностями истории и культуры Японии. Мотивационно-ценностный компонент предполагает понимание особенностей самопозиционирования, выраженных в речи на японском языке, и толерантно относится к тому, что мироздание в данной культурной системе воспринимается иначе, нежели в родной для него. Другими словами, в результате применения данной инновации

планируется создать у обучающихся набор представлений о японской культуре и ее отображении с помощью языковых средств японского языка. Кроме того, планируется сформировать у них умение работы с этой информацией – не только способность видеть уже знакомые лингвокультуремы, но и находить новые, ранее не известные языковые единицы, обладающие собственным лингвокультурологическим полем. Также данный компонент методики помогает решить следующие задачи: расширение представлений обучающихся о культуре страны изучаемого языка; развитие умения владения языком посредством углубления восприятия внутритекстовых содержаний; формирование умения лингвокультурологического анализа текста.

Предлагаемый в рамках данного исследования процессуальный компонент методики рассматривается в контексте двух возможных учебных дисциплин. В первую очередь она рассчитана на применение в рамках авторского элективного курса «Как зародился сёгунат: война Тайра и Минамото». Этот курс включает в себя 8 лекционных и 15 практических занятий (суммарно 46 часов). Первые из них позволяют познакомить обучающихся с тем, что представляет из себя лингвокультурология как область научного знания, а также актуализировать их знания в области истории и культуры Японии. Соответственно, вторые отводятся непосредственно под реализацию процессуального компонента методики. Также стоит отметить, что он может применяться также и в рамках «Практического курса японского языка» у студентов 3 курса направления «Востоковедение и африканистика», обучающихся по профилю «Восточная цивилизация: история, культура, коммуникация – японский язык». Это объясняется тем, что к этому этапу обучающиеся, во-первых, обладают достаточным уровнем владения языком для того, чтобы читать предлагаемые фрагменты текста. Кроме того, согласно актуальной версии учебного плана для названного направления такие дисциплины как «История Японии» и «Культура Японии» изучаются на втором курсе, в связи с чем у студентов уже будет сформирован необходимый минимум знаний из названных областей. Безусловно, предлагаемый процессуальный компонент методики не может и не должен заменить ту программу, согласно

которой происходит обучение сейчас. Однако занятия, проводимые в соответствии с названным компонентом, могут быть интегрированы в курс и проводиться между занятиями по основному материалу.

Отдельно стоит отметить, что применение предлагаемого процессуального компонента методики возможно именно в языковых вузах, поскольку требует достаточно глубоких знаний в языке, а также в истории и культуре его страны. Кроме того, усвоение новой информации требует наличия у обучающихся фоновых знаний в языкознании и смежных с ним областях. Работа с данным типом материалов схожа с использованием других художественных текстов. Она также подразумевает предтекстовые и послетекстовые упражнения. Цель первых – конкретизировать информацию, касающуюся рассматриваемого эпизода. Кроме того, они могут включать в себя проверку общих знаний по лингвокультурологии, что согласуется с принципом интегративности теоретических и практических знаний, важность которых подчёркивают многие исследователи [Болотская, 2019, с. 103]. Соответственно, цель выполнения послетекстовых упражнений состоит в том, чтобы: во-первых, разобрать прочитанное, а во-вторых, выделить лингвокультуремы и проанализировать их. Однако особенности жанра позволяют упростить процесс за счёт упомянутого исторического фона и увлекательной сюжетной линии, которая стимулирует желание обучающихся понять нюансы происходящего [Прохорова, 2001].

Предлагаемый компонент методики предполагает равномерное движение по сюжетной канве в течение курса так, чтобы важные для повествования и насыщенные лингвокультурологическим материалом фрагменты разбирались на занятиях, а остальной текст оставался на внеклассное чтение. Последнее не будет являться обязательным заданием, но будет крайне полезно для обучающихся, поскольку они смогут больше узнать о книге и содержание предлагаемых им очно отрывков станет для них доступнее. Кроме того, была учтена структура чтения как учебной деятельности, предложенная Г. В. Роговой и Ж. И. Мануэльян: действия по предвосхищению содержания текста, действия по выявлению языковых единиц, действия по сокращению текста, действия по

интерпретации прочитанного [Теория и методика обучения..., 2008, с.143]. В процессе работы с предлагаемым текстом обучающиеся избегают только уменьшения текстового материала, однако все остальные этапы они проходят в полной мере. Другими словами, предлагаемый процессуальный компонент методики можно разделить на три этапа: предтекстовые упражнения, непосредственно работа с текстом (чтение в аудитории) и послетекстовые упражнения. Кроме того, необходимо выделить контроль полученных знаний и умений как завершающий этап, в процессе которого преподаватель может оценить степень сформированности компонентов лингвокультурологической компетенции.

Прежде, чем переходить к непосредственному представлению подготовленных заданий, необходимо объяснить причины, по которым были выбраны задания данных типов. Поскольку целью всех упражнений выступает формирование лингвокультурологической компетенции на основе чтения аутентичных текстов, большинство из них направлены на аналитическую деятельность. Посредством их выполнения обучающиеся должны приобрести знания в области лингвокультурологии, а также актуализировать то, что они получили в ходе предыдущего обучения. Соответственно, упражнения данного, аналитического, по определению М. С. Ильина, типа будут включать в себя работу с контекстом, в котором находятся языковые элементы [Методика обучения иностранным языкам: комплект..., 2002, с.10]. В силу исключительной важности ситуативности употребления языковых элементов при формировании лингвокультурологической компетенции основная часть заданий включает в себя изучение языковых элементов в их взаимодействии с окружающим текстом. Исключение составляют только предтекстовые упражнения, направленные на освоение новой лексики, которые подразумевают изначальные нарушения ситуативности. Другими словами, большую часть предлагаемых упражнений можно отнести по классификации Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез к проектно-исследовательской деятельности. Их задачей является «поиск нового знания, способа учебной деятельности», в результате выполнения таких упражнений

обучающиеся «проживают» представленную ситуацию, вследствие чего получают знания в области лингвокультурологии и приобретают навыки их применения в процессе общения [10, с.260].

### *Предтекстовый этап*

Подготовительный перед непосредственной работой с текстом этап делится на две части, общей задачей которых является подготовка обучающихся к восприятию предлагаемого им текста. Причем речь идет как о знакомстве с языковыми единицами, так и об актуализации знаний лингвострановедческого характера. Предтекстовые задания первой группы направлены на устранение трудностей, связанных со встречей обучающимися с незнакомой лексикой. Выполнение предлагаемых заданий представляется необходимым для дальнейшего знакомства с фрагментом, поскольку они позволяют сократить дистанцию между обучающимся и содержанием представленного фрагмента, давая возможность если не освоить, то, по крайней мере, познакомиться с новыми языковыми единицами.

Количество таких лексем, представленных в заданиях данной группы, варьируется в зависимости от наполненности выбранного фрагмента незнакомыми обучающимся словами. Основная цель упражнений данной категории состоит в минимизации трудностей при чтении, вызванных незнакомой лексикой. Ниже приведены упражнения, предлагаемые при знакомстве с отрывком, представленным в приложении В.

**Упражнение 1.** Сопоставьте определение слова с его значением.

*Таблица 2*

### **Варианты ответов упражнения 1 предтекстового этапа (пример)**

a 硬直	б 凶徒	в 勃然	г 吠える
Д 猛る	е 逆巻く	ë 義弟	ж 突っ立つ

### Упражнение 1 предтекстового этапа (пример)

1	犬・猛獣などが(大声で)鳴く
2	顔色を変えて怒る様子
3	荒々しく行動する。激しく荒れる。暴れる
4	態度や値段などが固定され、周りの変化に対応できないこと
5	夫、または、妻の弟。義理の弟。
6	立ったまま何もしないでいる。ぼんやりと立つ
7	暴動に加わった人
8	流れと反対の方向の激しい波が立つこと。

Выполняя данное упражнение, обучающиеся должны сопоставить предложенные, предположительно незнакомые им слова, и их определения, взятые из различных японских толковых словарей. Несмотря на то, что сами лексические единицы вероятнее всего встречаются студентам впервые, многие иероглифы им уже должны быть знакомы, что облегчит подбор определений. Кроме того, определения к некоторым словам могут быть подобраны в соответствии с их принадлежностью к той или иной части речи, а потому данное упражнение не должно вызывать большое количество трудностей. Здесь важно учитывать и тот факт, что оно выполняется совместно с преподавателем, задача которого помогать обучающимся. Следующее упражнение направлено на закрепление новых лексических единиц в памяти студентов.

**Упражнение 2.** Поставьте слова из предыдущего упражнения в соответствующие предложения. Прочитайте и переведите.

1. 船が\_\_\_\_\_波を乗り越えて進む。
2. 社長は報告書を一目見るなり\_\_\_\_\_と怒り、会議室を後にした。
3. まるで\_\_\_\_\_猟犬が隠れ家へと続く獲物の臭いを嗅ぎまわっているようだった。
4. 隣の犬が、通行人に向かって激しく\_\_\_\_\_ている。
5. 恐怖のあまり、彼女は手足が\_\_\_\_\_して声も出なかった。

6. 迷子になり、泣きべそをかいて\_\_\_\_\_。
7. 町を荒らし回る\_\_\_\_を追い払う。
8. 来月、妻の弟である\_\_\_\_が結婚式を挙げる。

Данное упражнение может показаться обучающимся несколько сложнее предыдущих, поскольку в предлагаемых фразах используются не только различные формы слов, но их производные, однако оно реально для выполнения студентами третьего курса. Выполнив данное упражнение, обучающиеся ближе познакомятся с новыми словами и будут готовы приступить непосредственно к чтению текста.

Вторая часть представляет из себя «прагматичный лингвострановедческий комментарий» по определению Я. Л. Березовской, О. И. Шарафутдиновой [Березовская, 2018, с. 59]. Однако, в данном случае, он даётся не преподавателем, а составляется самими обучающимися в процессе выполнения ими соответствующих упражнений. Их цель состоит в актуализации имеющихся у студентов знаний в области истории, географии и культуры Японии, полученных ими в процессе предшествующего обучения. Содержание может варьироваться в зависимости от предлагаемого отрывка, но их основной задачей является формирование представления у обучающихся относительно обстоятельств, в которых развивается сюжет в выбранном фрагменте. В качестве примера приводится фрагмент, посвящённый достаточно значимому событию на пути становления главного героя романа «Новое сказание о Хэйкэ» Киёмори Тайра правителем страны. В этом эпизоде персонаж организывает подавление бунта монахов с горы Хиэй. Это обуславливает специфику текста, в котором содержится достаточно большое количество терминов, отсылающих как к истории Японии, так и к развитию её религиозных представлений. В связи с чем представляется целесообразным при работе с конкретным отрывком (приложение В) использовать следующую форму работы.

**Упражнение 3.** Расставьте события в хронологическом порядке, опираясь на представленные даты.

**Варианты ответов упражнения 3 предтекстового этапа (пример)**

а 平の時忠	б 平の家長	в 鳥羽院	г 叡山
д 阿修羅	е 山法師	ё 大法師	ж 神輿

**Упражнение 3 предтекстового этапа (пример)**

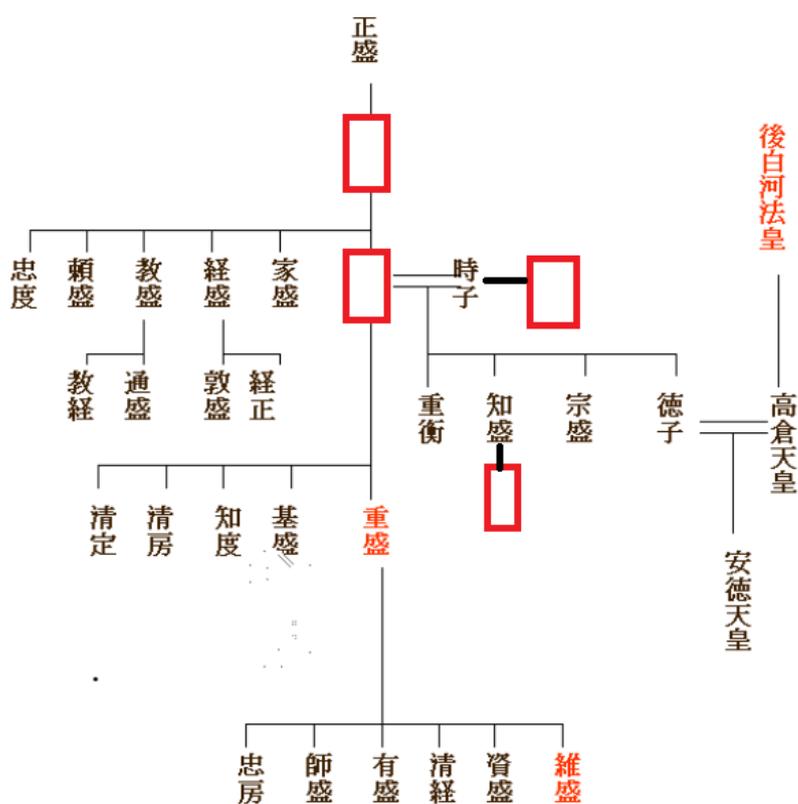
	1 平清盛の四男・平知盛の乳兄弟として重用され、水島の戦いなどで活躍後、壇ノ浦の戦いで知盛とともに入水した武将。
	2 法師のうち、特にすぐれた者を尊んでいう称
	3 三面六臂(3つの顔と6本の腕)の姿で表現されて闘争を好む鬼神の一種
	4 歴史を持つ日本仏教の母山として知られているもの
	5 平安時代末期に平清盛の義弟として権勢を振るい、壇ノ浦の戦いで捕虜となった平安時代末期の公家
	6 寺院の祭りや行事の際に、仏様や高僧の魂、あるいは鎮守神を乗せて巡行する乗り物です
	7 平安時代後期の第74代の天皇
	8 平安時代, 比叡山延暦寺の僧兵

Обучающимся предлагается сопоставить термины, с которыми они встретятся, работая с фрагментом текста, с их определениями. В данном случае встречаются имена, топонимы и т. д., названия явлений, связанных с японским ответвлением буддизма. Соответственно для того, чтобы правильно выполнить настоящее упражнение, студентам необходимо актуализировать знания, полученные ими в ходе занятий по дисциплинам «История Японии», «Культура Японии».

Следующее упражнение непосредственно связано с предыдущим потому, как оно обращается к использованным в нём именам реальных исторических персонажей. На изображении (Рисунок 1) представлено генеалогическое древо

рода Тайра – протагонистов используемого романа. Соответственно, будущим востоковедам необходимо, опираясь на их собственные знания, а также на определения, данные в предыдущем предложении, заполнить пропуски, используя варианты, предложенные в тексте упражнения.

**Упражнение 4.** Заполните пропуски в генеалогическом древе рода Тайра, используя имена из списка: 時忠、清盛、忠盛、家長



**Рис. 1.** Генеалогическое древо рода Тайра

Выполнив это упражнение, обучающиеся смогут лучше ориентироваться в сюжете представленного фрагмента. Они будут способны не только распознать имена собственные в тексте (что не всегда является простой задачей в силу особенностей японоязычного текста), но и определить связи и отношения между ними, поскольку будут представлять себе невербализированный контекст описываемой ситуации.

## Технологическая карта предтекстового этапа

<b>ПРЕДТЕКСТОВЫЙ ЭТАП</b>	
Цель: подготовка обучающихся к чтению, переводу и лингвокультурологическому анализу текста; актуализация культурологических и исторических знаний, связанных с предлагаемым фрагментом, студентов; знакомство с новой и специфичной (в частности, исторической лексикой).	
Планируемые результаты: студенты должны получить представление об историческом периоде, описываемом в выбранном фрагменте; познакомиться с культурными доминантами, представленными в нём; ознакомление с незнакомой лексикой, характерной для описываемой эпохи и событий	
Ведущий метод обучения: тезаурусный	
Ведущие приёмы обучения: задания по поиску лексики; задания, посвящённые культурным и историческим доминантам описываемой эпохи.	
Тип заданий	Основные действия студентов
Задания, направленные на устранение языковых трудностей	Сопоставить слово и его значение; подобрать уместный контекст для него.
Задания, относящиеся к лингвострановедческому комментарию	Сопоставить события, их даты, места, где они происходили; определить роль исторических личностей в выбранных событиях и взаимосвязи между персоналиями.

*Текстовый этап*

Вслед за этим студентам предлагается прочитать сам отрывок. Основная задача студентов при выполнении заданий данного этапа – понять содержание предлагаемого фрагмента, как имплицитное, так и эксплицитное. В рамках настоящего методического компонента предполагается использование фрагментов длиной от 5 до 20 предложений в зависимости от их длины (весь

фрагмент должен содержать в себе 500 знаков ( $\pm 15\%$ ). Подобный размер текста рассматривается оптимальным для использования на занятиях, поскольку основной задачей предлагаемого компонента методики является анализ материала, а чтение отрывков такого объёма занимает суммарно не более 30 минут (включая и этап чтения про себя, и коллективное чтение вслух, и перевод). Так, текст, используемый для демонстрации процессуального компонента методики, содержит 16 предложений и состоит из 552 знаков. На третьем курсе все этапы чтения данного фрагмента занимают порядка 20–25 минут. Несколько минут даётся обучающимся на самостоятельное ознакомление с текстом. Это делается для того, чтобы они могли обратить внимание на те языковые единицы, которые встречались им в рамках предтекстовых упражнений, оценить то, насколько они способны самостоятельно воспринять содержание представленного фрагмента. Оставшееся время занимает совместное чтение отрывка, которое происходит по следующей схеме: один обучающийся читает предложение, следующий – его переводит и читает ещё одно, затем переводит третий обучающийся и так, пока фрагмент текста не закончится.

Выбор такой процедуры чтения объясняется несколькими факторами. Во-первых, преподавателю необходимо контролировать степень осознания содержания отрывка. Сделать это иными средствами, нежели совместный перевод, не представляется возможным. Также невозможно предположить и полноценное понимание текста при самостоятельном чтении всеми студентами группы. Это объясняется тем, что в отрывке помимо представленных в упражнениях предтекстового этапа языковых единиц, вызывающих сложности у студентов третьего курса, существует также достаточное количество затруднений, вызванных интертекстуальными особенностями представленного фрагмента. Учитывая то, что цель процессуального компонента методики, включающего в себя представленный этап – формирование лингвокультурологической компетенции, подразумевающей владение вербализованными формами репрезентации культурных концептов, представляется особенно важным обращать внимание на такие элементы в

процессе знакомства с текстом. В качестве примера можно привести местоимение *おれ*, используемое во втором предложении фрагмента. Оно используется для обозначения первого лица единственного числа, и с высокой долей вероятности знакомо большинству обучающихся по комиксам и анимации жанра *сёнэн*, где его использует подавляющее большинство персонажей. Однако оно имеет яркую стилистическую окраску, формируя ощущение грубой, вульгарной речи. В представленном тексте герой использует его, представляясь монахам. Использование данного языкового средства способствует фиксации внимания на отношении персонажа к его визави, однако скорее всего будет проигнорировано студентами, читающими текст самостоятельно. Очевидно, в каждом фрагменте, отобранном с учётом требований, изложенных в параграфе 2.2 настоящего исследования, содержится достаточное количество аналогичных примеров, наглядно иллюстрирующих необходимость совместного устного прочтения текста. Отдельно необходимо обратить внимание на форму организации текстового этапа. Она обусловлена необходимостью поддерживать паритетный уровень вовлечённости в занятие у всех присутствующих студентов, соответственно для того, чтобы все обучающиеся были погружены в работу с текстом, предполагается разделение элементов данного этапа между ними.

*Таблица 7*

### Технологическая карта текстового этапа

<b>ТЕКСТОВЫЙ ЭТАП</b>
Цель: чтение и перевод предложенного фрагмента текста
Планируемые результаты: обучающиеся должны прочитать отрывок и перевести его. Отдельно необходимо обратить внимание на качество перевода, который должен наиболее точно передавать все нюансы и оттенки смыслов, заложенные автором произведения
Ведущий метод обучения: информационно-рецептивный
Ведущие приёмы обучения: чтение вслух и перевод отрывка, анализ отдельных культурно-маркированных единиц в нём

Тип заданий	Основные действия студентов
Чтение текста на японском языке	Обучающиеся читают текст на японском языке, обращая внимание на <i>фуригану</i> , которая может не соответствовать словарному чтению слова.
Перевод текста с японского языка на русский	Студенты переводят текст с японского языка на русский, стремясь максимально точно передать коммуникативный посыл, заложенный автором текста, посредством выбора наиболее близких по смыслу лексических и грамматических единиц в русском языке.

### *Послетекстовый этап*

Главная задача обучающихся при выполнении упражнений данного этапа состоит в том, чтобы проанализировать концепты, содержащиеся в прочитанном фрагменте текста и форму, в которой они выражены. Задания, относящиеся к данной категории, направлены на постепенное формирование у обучающихся основ знаниевого, деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов лингвокультурологической компетенции. Отдельно необходимо отметить, что в отличие от упражнений, относящихся к предтекстовому этапу, приведённых в рамках данной работы, которые могут быть заменены на отличные по форме, но аналогичные по содержанию, задания послетекстового этапа неизменны. Под этим подразумевается константность последовательности в рамках настоящей составляющей предлагаемого компонента методики. Иными словами, задания, представленные ниже, будут идентичными при работе с любым отобранным фрагментом текста, в независимости от его содержания. При этом необходимо обеспечить плавный переход к восприятию студентами художественного текста не только как произведения, рассказывающего интересную историю, но как аутентичный материал, содержащий большое количество культурологической

информации. Для этого в рамках первого задания студенты должны найти в представленном фрагменте те лексемы, которые, с точки зрения обучающихся, так или иначе отображают особенности культуры Японии.

Задание 1. Проанализируйте представленный отрывок на предмет наличия в нём языковых единиц, вербализирующих концепты культуры, характерные для японского мировосприятия. Зафиксируйте их.

Важно подчеркнуть – проведение занятий с использованием предлагаемого процессуального компонента методики должна предварять теоретическая вводная часть. В рамках аудиторной работы обучающихся необходимо познакомить с основными понятиями лингвокультурологии, а также описать особенности функционирования культурно-маркированных языковых единиц в японском языке (в частности, возможность наличия культурно обусловленного содержания у графем и грамматических конструкций). Таким образом, выполняя задание 1, обучающиеся будут иметь представление о том, какие именно языковые единицы могут служить для материализации концептов в культуре в речи. В частности, они могут выделить глосс *めん мэ́н* над словом 仮面, чьей обычной *фуриганой* служит *かめん камэн*. Кроме того, студенты могут выделить лексемы 神輿 «переносное святилище» и 天地 «небо и земля, вселенная». Также они могут обратить внимание на, например, грамматическую конструкцию *与えてやろう*, которая в данном случае выступает в роли повелительного наклонения в отношении нижестоящих людей. Очевидно, список найденных в процессе выполнения данного задания языковых единиц приводится неполный, в рамках аудиторной работы студенты обычно предлагают гораздо больше вариантов. Соответственно, задача преподавателя – оценить то, насколько уместен тот или иной языковой элемент в контексте выполнения данной работы. Вместе с будущими востоковедами педагог формирует итоговый список языковых единиц, отражающих культурную идентичность Японии, представленных в отрывке. Полученный набор языковых элементов используется при выполнении второго задания.

Задание 2. Разделите найденные языковые единицы на группы в зависимости от того, какую роль они выполняют в тексте: используются для описания окружающей обстановки (декоративная), служат для передачи событий во фрагменте (сюжетная), опосредованно влияют на восприятие текста (эксплицитная). Среди последних выделите графемы, лексемы и грамматические конструкции.

С точки зрения лингвокультурологии первые две категории можно было бы объединить в одну, так как в рамках предлагаемого фрагмента такие языковые единицы обладают всего двумя «параметрами»: понятием, которое они выражают, и формой, посредством которой это выражение осуществляется. В свою очередь, языковые элементы, относящиеся к третьей категории, несут в себе ещё и отражение отношения к описываемому понятию, характерному для носителей японской языковой системы. Иными словами, языковые единицы, включённые в последнюю группу, являются лингвокультуремами. Однако для того, чтобы обучающиеся могли более точно определить назначение отдельных языковых единиц в представленном фрагменте, представляется целесообразным вводить большее количество категорий, нежели фактически необходимо для проведения лингвокультурологического анализа.

В качестве примера языковых единиц, которые могут быть отнесены обучающимися к «декоративной» группе при работе с фрагментом, представленном в приложении В, можно привести слова 真っ黒な «совершенно чёрный» и 真ん中 «самая середина». Эти лексические единицы образованы по одному принципу – к смысловому ядру добавляется приставка 真. Значение этого иероглифа – «истина». Иными словами, дословный перевод названных лексем будет звучать как «истинно чёрный» и «истинная середина», соответственно. Подобный анализ языковых средств позволяет выявить особенности мировосприятия носителей японского языка, однако в рамках представленного фрагмента оба слова носят исключительно описательный характер: первое из них употребляется по отношению к тому, как выглядела фигура главного героя, а второе – использовано для обозначения его местоположения. Таким образом,

заклученные в них особенности японского словообразования не оказывают влияния на отношение читателя к описываемому.

В том же отрывке текста можно обнаружить и слова, отражающие особенности культуры Японии, но выполняющие исключительно «сюжетную» функцию. Речь идёт, например, о таких лексемах как 叡山 и 山法師. Первая – название горы, на которой был расположен монастырь, монахи которого были остановлены Тайра-но Киёмори, а вторая – термин, использующийся во фрагменте для обозначения горных монахов. Оба слова выражают культурную специфику страны изучаемого языка. Первое из них описывает значимый для истории топоним, а второе – представляет собой устаревшее понятие, поскольку в настоящее время его, в основном, используют для обозначения растения кизил японский, но в рамках представленного отрывка он обозначает непосредственно священнослужителей, живущих в горах (山 – «гора» и 法師 – «монах»). Однако в представленном для обучающихся контексте оба они направлены на представление развития сюжета и не влияют на впечатление, которое возникает у обучающихся при их прочтении.

Соответственно, оставшейся категорией языковых единиц являются лингвокультуремы, которые обучающимся необходимо разделить между собой в зависимости от того, какой именно компонент японской языковой системы участвует в вербализации культурного концепта. Среди них обучающиеся могут выделить слово ほさぐ «ворчать», записанное иероглифом 吐. У данного логографа нет вышеназванного чтения, а его основное значение – «изрыгать». Данное понятие является достаточно значимым для традиционной японской культуры, в которой, во-первых, существует культ чистоты, а во-вторых, согласно японскому эпосу, именно таким способом появились некоторые божества. Это даёт возможность говорить о том, что в данном контексте слово «ворчать» посредством особенностей способа записи приобретает дополнительные оттенки смысла, напрямую связывающие его с важным

концептом японской культуры, что позволяет говорить о том, что <sup>ほ</sup>吐ざく – это графически выраженная лингвокультурема.

Среди лексических лингвокультурем обучающиеся могут выделить, например, глагол 吠え猛る. Это слово практически не встречается в словарях в таком виде и в связи с этим воспринимается скорее как производное от двух глаголов 吠える «лаять» и 猛る «приходить в ярость», что вместе можно перевести как «яростно кричать». Это слово использовано писателем по отношению к группе монахов, которые, встретив главного героя, начали кричать оскорбления в его адрес. Лексему можно считать лингвокультуремой в силу того, что оба её компонента связаны с особенностями японского мировосприятия: первый – неминуемо ассоциируется с собаками, животными, которые в японском фольклоре имеют, скорее, негативную характеристику агрессивных живых существ, а второй – часто используется для описания неконтролируемых природных явлений, свирепо расправляющихся с человеком и тем, что его окружает. Таким образом, данная лингвокультурема не только описывает то, как монахи кричали, но и создаёт у читателя впечатление того, что «святые люди» с горы Хиэй в данной ситуации вели себя как агрессивные дикие существа.

Говоря о грамматической составляющей, можно выделить конструкцию 汚さすな, которую используют монахи в своей речи. Она может быть переведена как «Не смей пачкать!». Особое внимание в данном случае уделяется финальной части фразы – すな, которая представляет собой повелительное наклонение в отрицательной форме, которое используется по отношению к нижестоящим. Наиболее близким переводом в русском языке может служить «не смей», обращённая к детям. Грамматическая форма здесь не только передаёт значение запрета, но и обозначает то, в каком положении относительно своего собеседника себя представляют обращающиеся к нему монахи. Таким образом, её также можно считать лингвокультуремой.

Найденные лингвокультуремы обучающимся предлагается использовать при выполнении следующего задания, в котором эти языковые единицы необходимо будет объединить.

Задание 3. Объедините найденные лингвокультуремы в группы, на основании того, какие лингвокультурологические поля они репрезентуют.

Так, большое количество лингвокультурем, содержащихся в отрывке (прил. В), представляют восприятие буддизма, характерное для средневековой Японии. Важно отметить, что основной акцент внимания населения был смещён с доктрин религии на поведение её священнослужителей, которое часто выходило за рамки того, что проповедовало данное вероучение. Очевидно, в настоящее время в стране, где, согласно многочисленным опросам, большинство населения считает себя атеистами, отсутствует ярко выраженное, эмоционально окрашенное отношение к буддийским монахам. Однако этап недоверия к представителям этой профессии оказал значительное влияние на развитие, в частности, японского языка и оставил в нём свой след, выраженный в отдельных лексемах и идиоматических выражениях. Соответственно, представляется значимым знакомство обучающихся с репрезентацией в речи лингвокультурологического поля, обозначенного выше. В рамках настоящего фрагмента оно представлено как лексически, не только посредством специальной лексики, но и сопряженными с ней лексическими единицами, так и невербально – подчёркивается отношение к монахам главного героя. Следующее задание направлено на конкретизацию обучающимися именно эксплицитных явлений лингвокультурологического характера.

Задание 4. На основании проведённого ранее анализа определите, какие концепты представлены в тексте посредством описательных и фоновых лингвокультурем.

Определение лингвокультурем, которые не представлены в тексте, посредством конкретных языковых единиц – задача, которая представляется достаточно сложной для выполнения в силу того, что выявление подобных эксплицитных явлений требует от обучающихся самостоятельного

консолидирования достаточно большого количества разнородных факторов. Однако развитие умения выявлять описательные и фоновые лингвокультуремы представляется необходимым для формирования лингвокультурологической компетенции. Для того, чтобы упростить обучающимся поиск подобных форм вербализации культурных концептов, им предлагается опираться на те лингвокультурологические поля, которые были ими найдены в ходе выполнения предыдущего задания. Это способствует сужению области поиска лингвокультурем, сводя её к периферии одного-двух ядерных концептов. В том же отрывке, работа с которым была представлена выше, обучающиеся могут найти следующие эксплицитно выраженные лингвокультуремы. В качестве описательной лингвокультуремы студенты могут выявить понятие 鬼 «чёрт», характерное для японского фольклора. Образ Киёмори, который создаёт Эйдзи Ёсикава, обладает практически демоническими чертами (阿修羅, 真つ黒), однако само понятие не фигурирует в тексте, что позволяет определить данную лингвокультурему как эксплицитно выраженную. В качестве фоновой лингвокультуремы, встречающейся в данном фрагменте, обучающиеся могут выделить понятие 抜ける «выпадать», которое используется в том числе для того, чтобы описывать нечто, выделяющееся из общего ряда. Как уже говорилось ранее, японской ментальности свойственен коллективизм и сопутствующая ему унифицированность членов общества. В связи с этим, любой, кто так или иначе, выбивается из устоявшихся рамок, рискует подвергнуться осуждению. Именно это явление описывается в представленном фрагменте (прил. В), где главный герой произведения буквально двигается навстречу бесчисленному «потoku» монахов ( 逆 卷 < ), что вызывает их осуждение, ярко выраженное соответствующими грамматическими конструкциями в их речи.

Завершающим этапом предлагаемого процессуального компонента методики является задание, направленное на письменную продукцию речи обучающимися. Оно предполагает самостоятельное составление ими текста на японском языке, который будет включать в себя графические, лексические и грамматические способы вербализации концептов. Основная цель данного

коммуникативного акта состоит в вербализации концепта русской культуры, идентичного встреченному в предлагаемом тексте средствами японской языковой системы. Выполнение данного задания позволяет решить две задачи. Во-первых, оно направлено на развитие у обучающихся умения использовать лингвокультуремы в японской речи. Во-вторых, оно позволяет обучающимся детально проанализировать различия схожих лингвокультурологических полей, существующих в обеих языковых системах, и выделить те их особенности, которые характерны для культуры каждой страны. Выполнение данного задания предполагается в рамках внеаудиторной работы, поскольку оно требует от обучающихся достаточно большого количества усилий, а также обращения к дополнительным источникам информации с целью уточнения деталей, связанных с родной для них лингвокультурой.

*Таблица 8*

#### **Технологическая карта послетекстового этапа**

<b>ПОСЛЕТЕКСТОВЫЙ ЭТАП</b>
Цель: поиск и работа с лингвокультуремами, содержащимися в отрывке.
Планируемые результаты: обучающиеся получают представление о том, как функционируют в японском тексте лингвокультуремы разных (как по способу вербализации, так и с точки зрения лингвокультурологии) категорий. Отдельно уделяется внимание тому, как найденные лингвокультуремы связаны с культурой страны изучаемого языка, и как это влияет на контекст. Кроме того, студенты учатся самостоятельно продуцировать тексты, включающие в себя культурно-маркированные языковые единицы.
Ведущий метод обучения: исследовательский
Ведущие приёмы обучения: задания по поиску культурно-маркированной лексики; определение её роли в тексте; анализ лингвокультурологических полей.

Тип заданий	Основные действия студентов
Задания, направленные на поиск культурно-окрашенных единиц в тексте	Сопоставить события и связанные с ними даты; определить роль исторических личностей в выбранных событиях.
Задания, направленные на анализ лексических единиц с точки зрения их лингвокультурологического содержания	Исследование отдельных языковых единиц на предмет содержания в них лингвокультурологической информации. Определение того, к какой категории можно отнести ту или иную лингвокультуру.
Задание, направленное на самостоятельное использование лингвокультуры в речи	Студенты должны составить текст на японском языке, так чтобы он содержал в себе фоновую лингвокультуру из числа тех, что были найдены в рамках анализа предложенного фрагмента.

Таким образом, обучающиеся в рамках одного занятия проводят лингвокультурологический анализ отрывка, изучая его лингвокультурологические характеристики. В результате выполнения представленных заданий в ходе занятий по языку, обучающиеся должны научиться самостоятельно проводить лингвокультурологический анализ текстов, научатся определять лексические единицы, не только обозначающие конкретные понятия, но и обладающие собственным культурным «фоном». Также немаловажным является то, что будущие японисты по результатам подобного обучения будут владеть собственным набором лингвокультурем, которым они смогут воспользоваться при работе с языком.

Для того, что проверить эффективность предлагаемого процессуального компонента методики, было проведено экспериментальное обучение, ход и результаты которого будут изложены далее.

Далее необходимо представить описание хода и результатов экспериментальной проверки процессуального компонента методики формирования лингвокультурологической компетенции посредством аналитического чтения японских исторических романов при обучении японскому языку. Экспериментальное обучение состояло из четырёх этапов: подготовительного, диагностирующего, формирующего и заключительного. Ниже представлена таблица, включающая в себя подробное описание названных этапов.

Таблица 9

### Этапы, сроки и содержание экспериментального обучения

Этап	Сроки	Содержание работы
Подготовительный	Сентябрь 2022 – февраль 2023 года	Установление цели и задач экспериментального обучения, формулирование гипотезы; подготовка элективного курса с тем, чтобы его условия позволяли внедрить предлагаемый процессуальный компонент методики; отбор фрагментов романа, удовлетворяющих требованиям, выдвигаемым к «культурным» текстам
Диагностирующий	Март – октябрь 2023 года	Проведение первичного и повторного тестирования студентов на предмет сформированности у них лингвокультурологической компетенции; анализ и оценка условий обучения в рамках элективного курса; корректировка

		предполагаемых планов занятия в соответствии со спецификой курсов по выбору; корректировка подготовленных для экспериментального обучения заданий.
Формирующий	Октябрь 2023 года – май 2024 года	Проведение предварительного тестирования в контрольной и экспериментальной группах с целью определения уровня сформированности их лингвокультурологической компетенции; организация занятий в контрольной группе без применения предлагаемого процессуального компонента методики и в экспериментальной группе, где занятия проводились согласно предлагаемому алгоритму; фиксация текущих результатов; проведение итоговых тестирований, позволяющих определить итоговый уровень сформированности лингвокультурологической компетенции.
Заключительный	Июнь 2024 года – февраль 2025 года	Обработка полученных в ходе проведённых исследований результатов; их анализ; определение эффективности

		предлагаемого процессуального компонента методики; проверка гипотезы экспериментальной работы; подготовка презентации полученных результатов.
--	--	---

На подготовительном этапе было установлено, что целью экспериментального обучения является проверка эффективности процессуального компонента методики формирования лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) разработать технологическую карту элективного курса «Как зародился сёгунат: война Тайра и Минамото» так, чтобы ее содержание соответствовало предлагаемому процессуальному компоненту методики;

2) проанализировать состав участников, записывающихся на элективный курс, с тем чтобы определить состав участников, которые потенциально войдут в контрольную и экспериментальную группы (далее – КГ и ЭГ);

3) провести вводную (исходную) диагностику уровня развитости лингвокультурологической компетенции у студентов и выявить уровень их осведомленности об основных понятиях лингвокультурологии;

4) проверить эффективность предлагаемого процессуального компонента методики формирования лингвокультурологической компетенции в процессе обучения японскому языку;

5) провести общий анализ результатов экспериментального обучения и сформулировать окончательные заключения относительно эффективности предложенной методики.

Особого внимания заслуживает система оценки сформированности лингвокультурологической компетенции. В результате проведенного анализа существующих научных работ по данной теме было определено отсутствие в

научной среде унифицированного подхода к определению уровня сформированности компонентов указанной компетенции. В связи с этим в рамках данного эксперимента было принято решение использовать разработанную матрицу компетенции, уровни которой были соотнесены с возможными результатами проводимого тестирования. Также были определены условия, при которых проверка процессуального компонента методики формирования лингвокультурологической компетенции студентов будет эффективной и достоверной:

1) в экспериментальном обучении участвует достаточное количество студентов;

2) выявлено наличие достаточного уровня владения языком у студентов (B1-B2 (N3-N2));

3) студенты к моменту начала эксперимента обладают достаточным минимумом знаний по истории и культуре Японии;

4) разработаны научно обоснованные критерии эффективности разработанной методики;

5) реализуется постоянный мониторинг результатов экспериментального обучения;

6) выбран качественный метод статистической обработки данных, полученных в ходе срезов (предварительного, контрольного).

Экспериментальное обучение было организовано в рамках элективного курса «Как зарождался сёгунат: война Тайра и Минамото» со студентами курса (93 чел.), обучающимися на кафедре японского языка по направлениям подготовки 58.03.01 «Востоковедение и африканистика», профиль «Восточная цивилизация: история, культура, коммуникация – японский язык» института иностранных языков Московского городского педагогического университета. Данный курс является дисциплиной по выбору, с содержанием которой обучающиеся могут ознакомиться заранее и, как следствие, имеют возможность записаться на курс только в том случае, если поднимаемые вопросы их

интересуют. Согласно рабочей программе, в течение семестра предполагается 46 часов контактной работы.

В технологической карте дисциплины указаны 3 раздела, которые изучаются по протяжении семестра: Тема 1 «История раннего японского средневековья»; Тема 2 «Японский исторический роман в середине XX века»; Тема 3 «3. Фоновые лингвокультуремы в японском художественном тексте». Работа в рамках процессуального компонента методики велась на протяжении всех трёх разделов. Предварительное тестирование и дополнительный устный опрос обучающихся продемонстрировал не только несформированность лингвокультурологической компетенции, но и фактическую неосведомленность студентов в вопросах, связанных с лингвокультурологией в целом.

#### *Диагностирующий этап*

Экспериментальное обучение проходило с марта 2023 года по май 2024 учебного года в трёх группах (суммарно 93 человека). Студенты обладают средним уровнем японского языка (B1-B2 (N3-N2 в японской классификации)) и в большинстве своём мотивированы изучать лингвокультурологический аспект японской языковой системы. Устный опрос обучающихся показал, что 100% студентов не знакомы ни с понятием «лингвокультурология», ни с ключевыми понятиями данной области научного знания.

В силу особенностей экспериментального обучения, которое проводилось в рамках настоящего исследования, диагностический этап был разделён на несколько частей. Первая из них проходила с марта по сентябрь 2023 года. В этот период был впервые проведён вышеназванный элективный курс. В связи с тем, что данная дисциплина проводилась впервые, а её рабочая программа составлялась авторами настоящей работы, представлялось необходимым при проведении занятий проанализировать эффективность и уместность подготовленной РПД с тем, чтобы адаптировать её для использования в рамках экспериментального обучения. Основными направлениями диагностики на данном этапе являлись анализ состава участников курса, их средний уровень владения языком, релевантность подобранных текстовых материалов.

Вторая часть диагностирующего этапа представляла собой тестирование, направленное на определение уровня сформированности лингвокультурологической компетенции у участников экспериментального обучения. В связи с этим диагностический срез, проведённый в форме тестирования на определение лингвокультурем в тексте, также проводился не одновременно. Так, в контрольной группе он проходил в октябре 2023 года, а в экспериментальной – в марте 2024 года. При этом важно отметить, что в обеих группах давались одинаковые задания. Сами задания представлены в приложении Г, однако здесь представляется необходимым объяснить, какую цель преследовало каждое из них и каким образом оценивалось их выполнение.

Диагностирующий срез представлял собой комплекс заданий, ориентированных на лингвокультурологический анализ представленного фрагмента текста. Использованный отрывок, также, как и материалы, используемые в процессе реализации процессуального компонента методики, отобран в соответствии с вышеизложенными требованиями и представляет собой эпизод из романа «Новое сказание о Хэйкэ». Сами задания можно разделить на три группы: 10 вопросов тестового типа, 7 заданий, предполагающих короткий ответ, и задание, ответ на которое представлял собой краткий письменный текст на японском языке (5–10 предложений). Соответственно, первая часть оценивалась в 20 баллов – по 2 балла за каждый правильный ответ, вторая – в 42 (по 6 за каждое задание) и последняя – в 38 баллов. Для того, чтобы обосновать представленную систему измерения, необходимо представить целеполагание, служившее ориентиром при составлении заданий.

Первые 5 заданий тестовой части ставили своей задачей выявление наличия у обучающихся умений выявлять лингвокультуремы в тексте: по 2 задания на лексически и графически выраженные культурные концепты и 1 – на грамматически представленную лингвокультурему. Ту же цель преследовали первые три задания второй части, однако их отличие состояло в том, что у обучающихся не было вариантов ответов и им было необходимо анализировать

представленную фразу самостоятельно. Далее были представлены задания, направленные на выявление сформированности умений соотнесения конкретной лингвокультуремы с лингвокультурологическим полем, к которому она относится (задания 6–8 первой части и задание 14 второй части). Причем в тестовой части в 6 задании целенаправленно был выбран концепт, аналог которому отсутствует в русской лингвокультуре. Следующие задания (№9 в первой части и №15 – во второй) ставили своей целью выявление способности обучающихся к распознаванию влияния культурно-маркированной единицы на окружающий её контекст. Последнее задание теста было направлено на определение студентом взаимосвязи между конкретной лингвокультуремой и историей и культурой Японии. В свою очередь, заключительные задания второй части (16 и 17) были призваны определить способность будущих востоковедов выявлять эксплицитно выраженные культурно-маркированные языковые единицы. Финальным заданием было самостоятельное написание обучающимися текста на японском языке, при создании которого им было необходимо использовать лингвокультуремы (в том числе и графические).

Оценка уровня сформированности лингвокультурологической компетенции будущих японистов проводилась следующим образом. Несмотря на то, что все задания в рамках среза были направлены на выявление конкретных знаний и умений студентов, при оценке полученных результатов было принято решение рассматривать полученные баллы комплексно, не обращаясь по отдельности к результатам каждого задания. Это связано с тем, что наличие отдельных правильных ответов не может служить подтверждением высокого уровня сформированности лингвокультурологической компетенции при общем некорректном выполнении заданий. Отдельно необходимо отметить и соотношение баллов за каждую из частей диагностирующего среза. Так, оценка за тестовую часть, где наиболее вероятно возможное угадывание правильных ответов, представляет собой 1/5 от максимально возможной оценки. Последнее задание, составление ответа на которое может строиться на языковой интуиции обучающегося, а не на его знании лингвокультурологического компонента

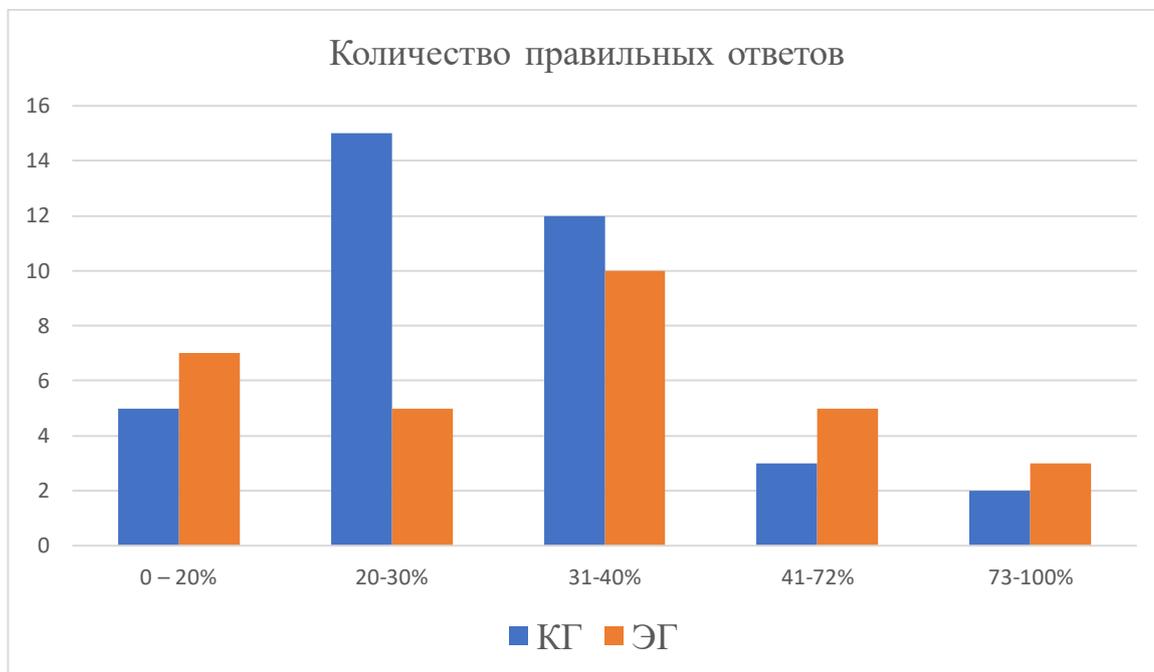
японской языковой системы, занимает 38 баллов из 100. А задания, решение которых практически невозможно ни посредством угадывания, ни за счёт фоновых знаний о языке, оценивается в 42 балла.

В связи с этим оценка уровня сформированности лингвокультурологической компетенции студентов-будущих востоковедов проводилась, как уже говорилось, комплексно на основании того, сколько баллов из максимально возможных 100 им удалось набрать. Низкий уровень сформированности у обучающихся определялся в том случае, если они не смогли набрать более 40 баллов, достаточный – от 41 до 72, и высокий – при условии решения всех заданий с процентом правильности 73 и выше.

При анализе полученных результатов необходимо обратить внимание на то, что в КГ входило 33 человека, а в ЭГ – 30, что может несколько исказить внешний вид графиков, но, тем не менее, не отражается на их сути.

Результаты, полученные в ходе тестирования, представлены на Рисунке 1. На основании имеющейся информации можно сделать вывод о том, что подавляющее большинство студентов обладало низким уровнем сформированности лингвокультурологической компетенции. Также необходимо отметить, что, учитывая отсутствие знаний о лингвокультурологии, нельзя исключать вероятность случайного «угадывания», которое может свидетельствовать о развитой языковой интуиции, но тем не менее имеет весьма опосредованную связь с лингвокультурологической компетенцией обучающихся. При детальном анализе результатов, полученных обучающимися, было установлено, что в обеих группах подавляющее большинство обучающихся не смогло правильно ответить на вопросы второй части. Несколько более успешно студенты выполнили последнее задание. Так средний балл за него в первой группе составляет 15 в контрольной группе, и 16 – в экспериментальной. Подобный результат объясняется тем, что сама формулировка задания предполагает наличие в тексте культурно-маркированных единиц, что позволило будущим востоковедам получить баллы за его выполнение, однако отсутствие знаний в области специфики

лингвокультурного компонента японской языковой системы не дало им возможности использовать в своём ответе максимально возможное количество культурно-маркированных языковых единиц, что негативно сказалось на итоговых баллах.



**Рис. 2. Результаты диагностирующего среза: количество баллов, набранное студентами в ходе выполнения заданий**

В целом, можно сделать вывод о том, что в обеих группах уровень сформированности лингвокультурологической компетенции был преимущественно низким за редким исключением. Таким образом представляется достаточно обоснованным говорить о том, что у обучающихся отсутствовала сформированная лингвокультурологическая компетенция, в связи с чем их участие в экспериментальном обучении выглядит целесообразным, а результаты, полученные в ходе контрольного среза знаний, могут служить убедительным доказательством эффективности предлагаемой методики.

#### *Формирующий этап*

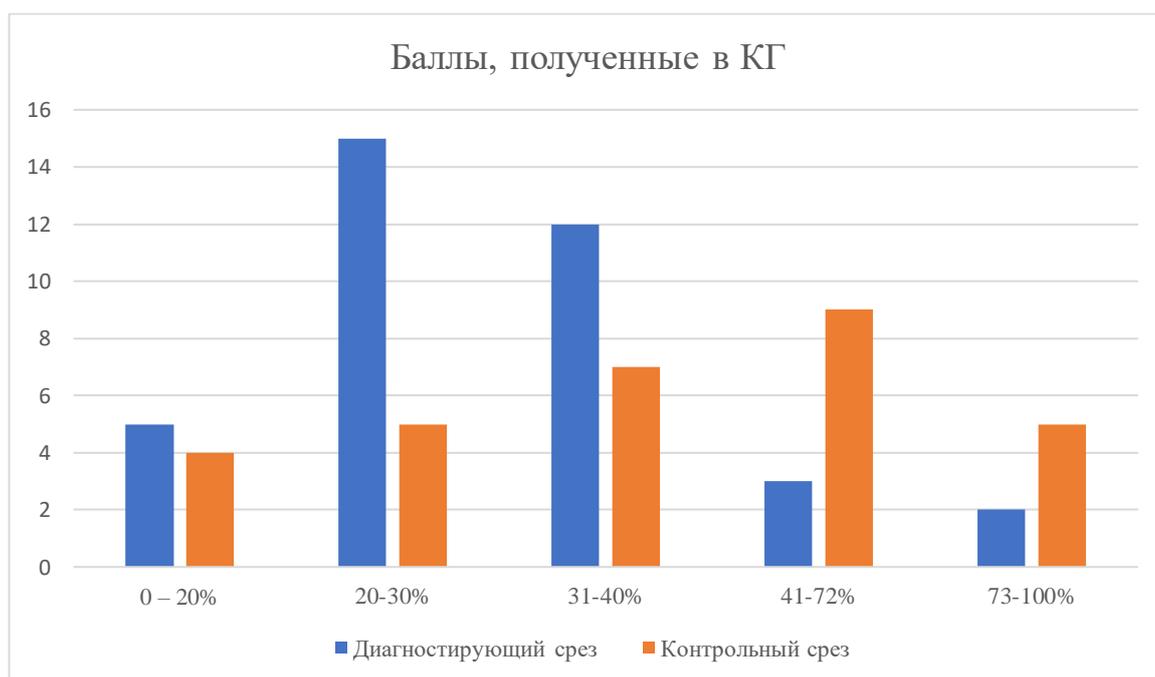
В рамках данного этапа экспериментальной работы проводилась апробация разработанного процессуального компонента методики технологии формирования лингвокультурологической компетенции у студентов посредством аналитического чтения японских исторических романов. В первую

очередь необходимо подчеркнуть различие в методике проведения занятий у контрольной и экспериментальной групп. Занятия у КГ проходили в соответствии с тематическим делением курса, которое было представлено выше. Однако несмотря на это, вне зависимости от того, какой раздел разбирался на конкретном занятии, студентам преподносилась информация культурологического характера и давались примеры того, как культурные факты могут выражаться с помощью лексических средств представленной языковой системы. Кроме того, отдельные занятия были посвящены лингвокультурологическому анализу текстов. Однако он проводился без сопутствующих предтекстовых и послетекстовых упражнений. Кроме того, отсутствовало домашнее задание, связанное с лингвокультурологией.

Занятия с экспериментальной группой велись в соответствии с предлагаемым компонентом методики. Несмотря на то, что на лекционных занятиях внимание уделялось темам, связанным с разделами курса, большинство практических занятий было посвящено апробации методики. Таким образом в течение курса было проанализировано в соответствии с предложенным в данном исследовании алгоритмом 10 фрагментов романа «Новое сказание о Хэйкэ». Данные отрывки предлагались студентам в той же последовательности, в какой они идут в произведении. Каждый из них сопровождался пред- и послетекстовыми заданиями, и в результате таких занятий студенты получали домашнее задание – составить собственный текст, в котором присутствует соответствующая лингвокультура. Соответственно, именно эти задания позволяли осуществлять контроль за процессом формирования лингвокультурологической компетенции. В случае с контрольной группой текущий уровень знаний отслеживался посредством выборочного устного опроса студентов во время занятий.

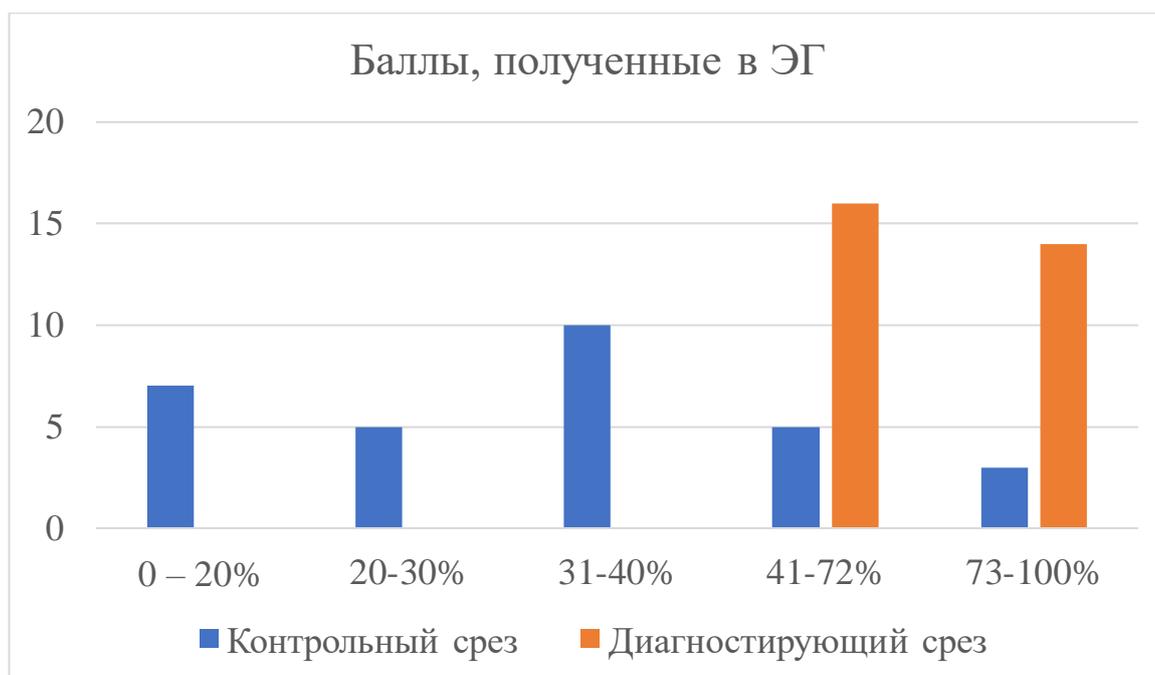
В завершение данного этапа был проведен контрольный срез знаний, результаты которого позволили оценить эффективность предлагаемого процессуального компонента методики. Данный вид контроля был организован так же, как и диагностический – он включал в себя точно такой же набор заданий,

с такой же разбалловкой и тем же тематическим разделением отдельных заданий. Задания, представленные обучающимся в рамках данного этапа экспериментального обучения, представлены в Приложении Д. Ключевым отличием являлся выбранный фрагмент текста. Отдельно необходимо отметить, что данный отрывок не использовался ни в контрольной, ни в экспериментальной группах. Далее будет представлено сопоставление результатов контрольной группы, полученных в ходе диагностирующего и контрольного срезов (см. Рисунок 2).

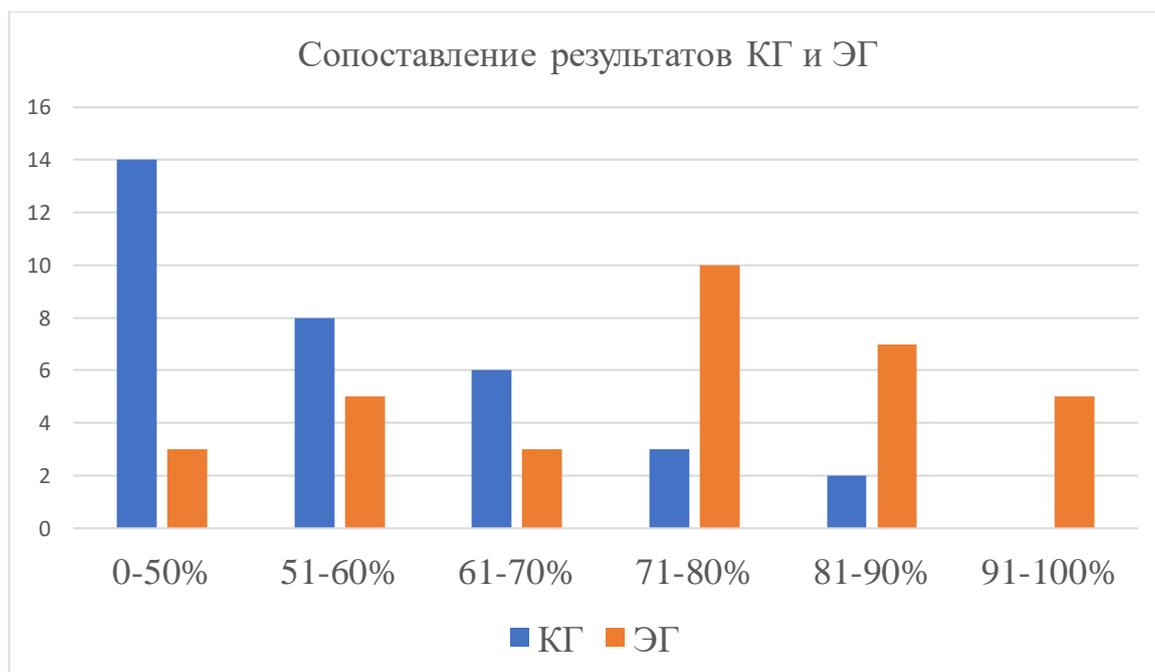


**Рис. 3. Сопоставление результатов в контрольной группе**

В первую очередь необходимо обратить внимание на то, что по результатам контрольного среза можно говорить о минимальной сформированности лингвокультурологической компетенции у обучающихся контрольной группы. Это было достигнуто за счёт интеграции соответствующего материала в учебный курс. Однако, если обратиться к более подробным результатам тестирования, то становится очевидным, что глубина полученных знаний явно недостаточна. В то же время результаты, полученные в экспериментальной группе, заметно отличаются в позитивную сторону (см. Рисунок 3).



**Рис. 4. Сопоставление результатов в экспериментальной группе**



**Рис. 5. Сопоставление результатов контрольного среза знаний в контрольной и экспериментальных группах**

На представленной гистограмме видно, что по результатам контрольного среза знаний у всех студентов был определён как минимум достаточный уровень сформированности лингвокультурологической компетенции. Для более наглядной демонстрации итогов применения предлагаемого процессуального

компонента методики представляется необходимым представить непосредственное сопоставление результатов в обеих группах (см. Рисунок 4)

Форма репрезентации информации на представленной гистограмме отличается от той, что была до этого. В данном случае было решено представить данные, отталкиваясь от количества правильных ответов, а не от уровней сформированности лингвокультурологической компетенции. При анализе данного графика становится очевидным, что подавляющее большинство обучающихся, обучение которых проходило в соответствии с разработанным процессуальным компонентом методики, смогли дать больше половины правильных ответов, в то время как 46% студентов из контрольной группы дали менее 50% правильных ответов. Более того, в экспериментальной группе наблюдается и дифференциация внутри высокого уровня сформированности лингвокультурологической компетенции – 5 обучающихся смогли набрать от 90 до 100 баллов, выполняя предложенные задания.

Таким образом, приведённые результаты экспериментального обучения доказывают, что предлагаемый в данном исследовании процессуальный компонент методик может эффективно использоваться для формирования лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку. Выбранные в качестве лингвокультурологического материала тексты продемонстрировали свою эффективность при использовании их в процессе занятий. Обучающиеся неоднократно демонстрировали заинтересованность в продолжении работы с данным произведением. Результаты, полученные в ходе контрольного среза знаний, подтверждают вышесказанное и позволяют говорить о том, что поставленная гипотеза была подтверждена.

## Выводы по главе 2

В ходе работы над второй главой нами была предложена структура аналитического чтения фрагментов японских исторических романов, удовлетворяющая цели формирования лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов. Так, данный вид речевой деятельности в обозначенных условиях должен включать в себя, в частности, умение анализа способа записи слова: в зависимости от того, знаками какой графической системы оно зафиксировано, оно может обладать различными стилистическими и культурологическими особенностями. Кроме того, в случае использования иероглифов для передачи лексемы, автор также может использовать несколько альтернатив для фиксации одного и того же понятия. Обращение внимания на такие нюансы также включается в список необходимых обучающемуся умений аналитического чтения. Кроме того, нормы японского литературного языка позволяют также использование такого явления как *токусюруби* – глоссов, фонетическая запись или значение которых не полностью совпадает с глоссируемым логографическим знаком. Исследование таких явлений является необходимой составляющей аналитического чтения на японском языке. Отдельно стоит отметить анализ грамматических конструкций, обладающих собственным затекстовым содержанием или отсылающих к таковому. Учитывая то, что японскому языку в целом свойственна имплицитный форма передачи информация, умение взаимодействовать с подобными явлениями также становится необходимым при аналитическом чтении текста на японском языке.

Отдельно необходимо остановиться на том, как именно названные умения аналитического чтения способствуют формированию лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку будущих востоковедов. Так, умение анализа иероглифов и их глоссов будет способствовать развитию деятельностного компонента названной способности обучающихся. Это обусловлено тем, что в процессе изучения отдельных графических единиц и сопровождающих их *руби* студенты получают

возможность познакомиться с лингвокультурами и тем, какую роль они играют в представленном лингвокультурологическом поле. Умение определять то, к какому пласту лексики относится выбранная языковая единица на основании её формы записи, позволяет формировать деятельностный компонент лингвокультурологической компетенции. В силу взаимозависимости между тем, к какой категории относится лексема и тем, в какой исторический период она возникла в японском языке, её культурно обусловленное содержание оказывается связанным с определёнными историческими эпизодами. С точки зрения мотивационно-ценностного компонента особой значимостью обладает умение анализа грамматических конструкций: обращая внимание на постоянную затекстовую репрезентацию социальных ролей участников коммуникативного акта, будущий востоковед получает возможность адаптироваться к ней, привыкнуть к необходимости постоянного самопозиционирования в процессе речи.

Для осуществления качественного отбора отдельных фрагментов японских исторических романов предлагается нижеследующая система критериев. Первый из них – объём выбранного отрывка, который должен составлять  $500 \pm 10\%$  знаков. Второй предполагает отбор только тех отрывков, которые содержат в себе и прямую, и авторскую речь. Это объясняется тем, что фрагмент, состоящий исключительно из реплик персонажей, становится излишне высоко контекстуальным, что затрудняет его понимание обучающимися. С другой стороны, в силу определённых особенностей выбранного произведения, фрагмент, где представлена только авторская речь, с высокой долей вероятности будет характеризоваться высоким уровнем абстракции, что также создаст трудности студентам. Далее должна учитываться языковая составляющая отобранного отрывка. Учитывая то, что описываемые в «Новом сказании» события происходят в эпоху, которую целесообразно характеризовать с исторической точки зрения как раннее средневековье, необходимо обратить внимание на большое количество эпизодов, содержащих специфичные лексические и грамматические единицы. Это могут быть как архаизмы,

использовавшиеся только при дворе, так и просторечия, существовавшие в разговорной речи той эпохи. В связи с этим при отборе фрагмента, предполагаемого для использования на занятиях, важно выбирать те из них, которые не содержат избыточного количества подобного рода языковых элементов. При этом стоит подчеркнуть, что речь не идёт об избегании такого рода явлений, но необходимо следить за тем, чтобы они не превалировали в выбранном отрывке. Кроме того, важным фактором выступает лингвокультурологический потенциал выбранного текста. Под этим достаточно широким понятием подразумевается наличие достаточного количества лингвокультурем в отрывке. При этом важно, чтобы были представлены культурно-маркированные единицы всех категорий: прямые, описательные и фоновые. Кроме того, важно, чтобы большинство из них можно было объединить в рамках единого лингвокультурологического поля. Также важным требованием является описание в выбранном фрагменте известного исторического эпизода, что должно способствовать облегчению понимания обучающимися представленного текста.

Следующим этапом работы стало описание предлагаемого процессуального компонента методики. Он состоит из 3 этапов: предтекстовый (задания, направленные на подготовку обучающихся к содержанию текста и языковым элементам, которые он содержит), непосредственно чтение и перевод текста, послетекстовый (задания на лингвокультурологический анализ отрывка).

Данная методика была апробирована в ходе экспериментального обучения. В рамках элективного курса «Как зародился сёгунат: война Тайра и Минамото» студенты были разделены на две группы. Одна из них стала контрольной, её «участникам» был представлен материал, способствовавший формированию лингвокультурологической компетенции, давался в ограниченном количестве и не предлагались дополнительные, вспомогательные задания. Вторая же занималась согласно алгоритму, соответствующему предлагаемой методике. В результате оценки качества их знаний до и после применения технологии, был сделан вывод об эффективности технологии. Это связано с тем, что результаты

контрольного среза знаний в экспериментальной группе не только кратно выросли относительно диагностирующего этапа, но и значительно превосходят результаты контрольной группы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное диссертационное исследование посвящено проблеме разработки методики формирования лингвокультурологической компетенции посредством аналитического чтения исторических романов при обучении японскому языку в языковом вузе. Оно основывается на требованиях ФГОС ВО по направлению «Востоковедение и африканистика», согласно которому дипломированные специалисты в своей профессиональной деятельности должны учитывать культурные особенности региона своей специализации. В первую очередь это затрагивает коммуникацию на иностранном языке, что, фактически, представляет собой суть лингвокультурологической компетенции. Таким образом, формирование последней представляется необходимым элементом подготовки будущих востоковедов. Проблема вербализации в японском языке культурных фактов достаточно часто становится предметом профильных исследований, однако наблюдается несоответствующее им недостаточное внимание данному аспекту в области лингводидактики. Названное противоречие послужило основанием настоящего исследования, поставившего своей целью разработку методики формирования лингвокультурологической компетенции у будущих востоковедов-японистов, с учётом характерных особенностей их специальности и способов вербализации культурных фактов, свойственных конкретной языковой системе.

В настоящей работе сущность лингвокультурологической компетенции определяется как способность обучающихся взаимодействовать с культурно-маркированными языковыми единицами (как эксплицитными, так и имплицитными) в процессе коммуникации на иностранном языке. В соответствии с особенностями репрезентации концептов культуры средствами японской языковой системы структура названной способности была представлена следующим образом. Когнитивный компонент предполагает знание студентами лингвокультурем, существующих в японском языке, выраженных лексически, грамматически и графически, а также

лингвокультурологических полей, как структур, их объединяющих на основании общности вербализируемых концептов. Сформированный деятельностный компонент предполагает наличие у студентов умений использования названных языковых единиц в речи (в том числе и графических), анализа их взаимосвязи с глобальным культурным и историческим контекстом, а также их влияния на восприятие текста, окружающего выбранный языковой элемент. Мотивационно-ценностный компонент лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов-японистов предполагает осознание ими цивилизационной инаковости страны изучаемого языка, толерантное отношение к ней, а кроме того самопозиционирование обучающихся в процессе коммуникации, отвечающее требованиям японской языковой реальности (самовосприятие через призму иерархических социальных отношений, определение окружающих в рамках системы «свой-чужой»).

Следуя общедидактическим принципам отбора аутентичных материалов в качестве текстов, используемых на занятиях, проводимых в соответствии с предлагаемой методикой, были выбраны японские исторические романы. Это объясняется тем, что произведения, которые относятся к данному жанру, соответствуют всем выдвигаемым к лингводидактическим материалам требованиям. Так, они представляют собой последовательный, целостный, как в смысловом, так и в композиционном отношении текст, актуальность которого объясняется, с одной стороны, временем написания (язык середины XX века не имеет сильных отличий от современного японского), а с другой – значимостью собственной культуры и истории для японцев. Кроме того, в качестве преимуществ японских исторических романов с точки зрения лингводидактики можно отметить также их неисследованность в отечественной науке (произведение будет незнакомым для обучающихся), богатый лингвистический и лингвокультурологический потенциал. Последний обуславливается особым отношением к собственной истории и культуре, характерным для японского мировосприятия, что проявляется в том числе и в языковой системе. Иными словами, связь между отдельными лингвокультурами и тем, каким образом на

их формирование повлияли исторические и культурные обстоятельства, достаточно ярко представлена в самой языковой единице. В связи с этим текст, репрезентующий непосредственно значимые для истории страны эпохи, представляет обучающимся возможность самостоятельно проанализировать те обстоятельства, которые обусловили формирование японского мировосприятия, впоследствии вербализировавшегося в языковой системе. В качестве примера такого романа предлагается использовать «Новое сказание о Хэйкэ» Эйдзи Ёсикавы.

Было установлено, что перечисленные ранее особенности культурного компонента японской языковой системы оказывают значительное влияние на обучение аналитическому чтению будущих востоковедов. В частности, оно должно включать в себя развитие особых умений данного вида речевой деятельности. В первую очередь речь идёт об умении анализа отдельных иероглифических единиц на предмет определения синонимичных омонимов. В японском языке одинаково звучащие слова, обладающие синонимичным значением, могут записываться посредством разных логографических знаков. Это свойство языковой системы достаточно часто используется японскими авторами для трансляции тех или иных смыслов в тексте, в связи с чем соответствующее исследование представляется важным при аналитическом чтении текста. Кроме того, обучающиеся должны уметь определять то, к какому пласту лексики относится выбранное слово на основании того, каким способом оно было записано. В силу того, что принадлежность конкретной лексемы к *ваго*, *гайрайго* или *канго* влияет на то, какие культурные и исторические реалии она репрезентует, способность определять соотнесённость лексических единиц с такими категориями представляется крайне значимой для аналитического чтения. Также обучающиеся должны уметь выявлять контекстуальную синонимию на основании того, какие глоссы были использованы автором текста. Отдельно было выделено умение определение статуса говорящих на основании того, какая грамматика была использована в их речи.

Соответственно, все вышеперечисленные умения аналитического чтения, при условии их использования в рамках лингвокультурологического подхода к обучению иностранному языку, представляются необходимыми для формирования лингвокультурологической компетенции будущих востоковедов-японистов. Так умения, связанные с анализом иероглифических знаков, оказывают непосредственное влияние на формирование когнитивного компонента лингвокультурологической компетенции. Это обусловливается тем, что обучающиеся не только знакомятся с отдельными лингвокультурами, но и получают представление о том, какие комплексные концептуально-центрированные структуры они способны формировать. Анализ лексических единиц на предмет их соотносённости с отдельными категориями способствует развитию умения исследования взаимосвязи между отдельными языковыми единицами и глобальными аспектами культуры и истории Японии. В свою очередь взаимодействие с грамматическими конструкциями аккомодирует обучающихся с вербализацией японской социальной структуры.

На основании представленных специфических умений аналитического чтения была разработана процедура оценки сформированности лингвокультурологической компетенции, опирающаяся на характерные особенности названной способности при формировании её у будущих востоковедов, изучающих японский язык. Было выделено три уровня сформированности лингвокультурологической компетенции у будущих японоведов: низкий, достаточный и высокий. Их определение обучающихся основывается на оценке сформированности каждого из названных компонентов компетенции.

Издание выбранного произведения содержит 6 томов, в связи с чем для использования на занятиях были отобраны отдельные фрагменты. Отбор производился в соответствии с разработанной методологией, которая включила в себя 4 категории критериев. В первую очередь необходимо оценивать лингвокультурологический потенциал отрывка. Делать это нужно исходя из трёх постулатов: наличие достаточного количества лингвокультурем (прямых,

описательных и фоновых, причём в случае с последними «достаточное количество» не должно превышать двух), которые будут объединены общими лингвокультурологическими полями. Также желательно, чтобы такие вербализованные концепты были не слишком отдалены от языковой реальности обучающегося для того, чтобы он имел возможность сопоставить особенности собственного мировосприятия и языковую картину мира, связанную с изучаемой языковой системой. Другим важным требованием к используемому фрагменту является его языковая составляющая. Под этим подразумевается лексика, грамматика и иероглифика, используемая во фрагменте. Учитывая сюжетную специфику выбранного жанра, необходимо не допускать избыточного количества архаизмов и специальной лексики в тексте для того, чтобы обучающийся не сталкивался с непреодолимыми языковыми трудностями. В то же время не стоит полностью избегать такой лексики, так как отрывки, лишённые её, могут утратить специфику, характерную для жанра. Третьей категорией критериев выступает композиционная составляющая. При отборе текста важно обращать внимание на то, чтобы во фрагменте присутствовала как авторская речь, так и прямая речь героев. Это требование также направлено на облегчение восприятия текста обучающимися, так как отсутствие одного из перечисленных компонентов может сделать текст недоступным для понимания в силу, например, высокой контекстуальности. Кроме того, объём фрагментов должен ограничиваться 500 ( $\pm 10\%$ ) знаками. Последней категорией является содержательная. Отрывки должны быть связаны между собой сюжетно. Кроме того, необходимо, чтобы они описывали реальные исторические события и роль исторических персоналий в них. Это значимо, так как студент, имея представление об описываемых событиях, сможет более точно понять и перевести представленный ему текст.

Отобранный таким образом материал используется в рамках предлагаемого процессуального компонента методики формирования, который включает в себя 3 этапа: предтекстовый (задания, направленные на актуализацию культурных и исторических знаний, а также на знакомство с новой

лексикой), этап непосредственной работы с текстом (чтение и перевод), послетекстовый (постепенное осуществление лингвокультурологического анализа). Данная методика была апробирована в рамках элективного курса «Как зарождался сёгунат: война Тайра и Минамото»).

В процессе опытно-экспериментального обучения было пройдено 4 этапа. Первый из них – подготовительный, когда была разработана технологическая карта предмета, отобран лингводидактический материал, разработан алгоритм его предъявления обучающимся в процессе продвижения по курсу. Затем следовал диагностирующий, в ходе которого был определен уровень знакомства с понятием лингвокультурология и сопутствующими ему терминами. Кроме того, в рамках среза знаний была определена степень сформированности лингвокультурологической компетенции у обучающихся. Далее следовал формирующий этап, во время которого обучающиеся были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную. Первая проходила курс, включающий в том числе и знакомство с лингвокультурологией без применения предлагаемого алгоритма заданий, а вторая занималась в соответствии с предлагаемой методикой. По результатам этапа был проведен контрольный срез знаний. В течение заключительного опытно-экспериментального этапа были проанализированы полученные данные.

Основываясь на результатах срезов знаний, можно говорить о том, что применение технологии способствовало эффективному и продуктивному формированию лингвокультурологической компетенции. Таким образом, апробацию можно признать успешной, цели и задачи опытно-экспериментального обучения достигнутыми, а гипотезу исследования доказанной.

В качестве перспектив, которые открывает данное исследование, можно указать дальнейшее развитие методики формирования лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку; исследования, посвящённые использованию лингвокультурологического потенциала японских исторических романов в лингводидактическом процессе, и

углубление исследований, посвящённых лингвокультурологическим языковым единицам японского языка.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абыякая О.В.** Мифологическая лексика русского языка в лингвокультурологическом аспекте и принципы ее лексикографического описания: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. СПб., 2004. 240 с.
2. **Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения яз.). М.: Икар, 2009. 447 с.
3. **Алпатов В.М.** Американские синонимы в японском // Социолингвистика. 2023. № 2 (14). С. 56–63. DOI 10.37892/2713-2951-2-14-56-63. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54801327> (дата обращения: 31.05.2022).
4. **Андреева Е.П.** Методика обучения чтению в соответствии со стандартом преподавания японского языка // Авангард молодежной науки: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 15 ноября 2021 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2021. С. 17–24. DOI 10.46916/18112021-1-978-5-00174-376-7. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47223307> (дата обращения: 31.05.2022).
5. **Арасланова Г.Д.** Обучение чтению на уроках иностранного языка // Проблемы педагогики. 2019. № 5 (44). С. 50–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41217546> (дата обращения: 31.05.2022).
6. **Ахметова Н.А., Касаболотова Г.А.** Психолингвистические аспекты процесса чтения как вида речевой деятельности // Научно-методический электронный журнал концепт. 2016. № 10. С. 162–166. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16226.htm> (дата обращения: 31.05.2022).
7. **Ая У.** Формирование лингвосоциокультурной компетенции эстонских старших школьников на материале русских пословиц: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2016. – 321 с.
8. **Бастриков Д.А.** Развитие лингвокультурной компетенции иностранных студентов-филологов: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. – Казань., 2024. – 255 с.

9. **Башурина Д.И.** Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским паремиям: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2005. – 242 с.

10. **Бегун Н.В.** Некоторые способы реализации целей и задач лингвокультурологического подхода на занятиях по аспектам «Домашнее чтение» и «Лингвокультурологический анализ художественного текста» (на примере работы с книгой «Пирог и пиво» С. Моэма) // Вестник Омского университета. 2005. № 3. С. 113–116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-sposoby-realizatsii-tseley-i-zadach-lingvokulturologicheskogo-podhoda-na-zanyatiyah-po-aspektam-domashnee-chtenie-i> (дата обращения: 31.05.2022).

11. **Березовская Я.Л., Шарафутдинова О.И.** Лингвокультурный аспект иноязычного текста (на материале русского языка) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2018. № 15. С. 57–62. DOI: 10.14529/ling180409. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36528048> (дата обращения: 31.05.2022).

12. **Бирюкова М.С.** Лингвокультурологическая компетенция содержание и теоретические основы // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 4 (40). С. 114–120. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27664909> (дата обращения: 31.05.2022).

13. **Блик Е.С., Корнеева Л.И.** Principles and criteria for selection of authentic materials in the process of foreign language teaching // Язык в сфере профессиональной коммуникации: сборник материалов международной научно-практической конференции студентов и аспирантов (Екатеринбург, 22 апреля 2014) / под. общ. ред. Л.И. Корнеевой; редкол.: Е.С. Блик, Л.И. Корнеева. Екатеринбург: УрФУ, 2014. Ч. 1. С. 98–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15581495> (дата обращения: 31.05.2022).

14. **Большакова М.Г.** Формирование лингвокультурологической компетентности у будущих переводчиков в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Севастополь, 2018. – 24 с.

15. **Василевская Е.С., Сметанчук Д.Н.** Игры с загадками как средство формирования лингвокультурологической компетенции // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 25 октября 2023 года. Чебоксары: Среда, 2023. С. 194–197. EDN RKCOMU.

16. **Войткова А.Н., Сметанина Т.В., Фетисова С.А.** Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении иностранному языку в высшей школе // Известия волгоградского государственного педагогического университета 2020. № 6 (149). С. 79–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43807130> (дата обращения: 31.05.2022).

17. **Воробьев В.В.** Лингвокультурология: монография. М.: РУДН, 2008. 336 с.

18. **Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В.** Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2017. 390 с.

19. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 336 с.

20. **Гао Юе.** Методика формирования лингвокультуроведческой компетенции у китайских студентов-филологов на основе сопоставительного подхода к языковым явлениям: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. – М., 2023. – 243 с.

21. **Герфанова Э.Ф.** Лингвокультурологический подход в обучении иностранному языку // Язык, культура, этнос : сборник статей: к 65-летию юбилею профессора Замиры Касымбековны Дербисевой. Бишкек – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2017. С. 396–402. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29661408> (дата обращения: 31.05.2022).

22. **Городецкая Л.А.** Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: автореф. дис. ... д-ра культурол.: 24.00.01. – М., 2007. – 48 с.

23. **Горюнова Е.С.** Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению // Вестник ТГПУ. 2011. № 2. С. 60–64. URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/86274/1/978-5-321-02363-1\\_2014\\_027.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/86274/1/978-5-321-02363-1_2014_027.pdf) (дата обращения: 31.05.2022).

24. **Грушевская Н.В., Финогина Л.С., Голубева Н.Л.** Стратегия чтения студентов бакалавриата и магистратуры направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» // Научные и технические библиотеки. 2020. № 7. С. 29–48. DOI 10.33186/1027-3689-2020-7-29-48. EDN ХОЕQНМ.

25. **Гуревич Т.М.** Культурологическая парадигма преподавания японского языка // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 2 (23). С. 208–212. URL: <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2012-2-23-208-212> (дата обращения: 31.05.2022).

26. **Гуревич Т.М.** Лингвокультурологический анализ концептосферы человек в японской языковой картине мира: дис. ... д-ра культурологии: 24.00.01. М., 2006. 330 с.

27. **Гуревич Т.М.** Японская грамматика как зеркало национального менталитета // Россия и Запад: диалог культур. 2008. № 2. С. 26–32. EDN VLAWRN.

28. **Гуревич Т.М., Изотова Н.Н.** К выходу нового учебного пособия по лингвокультурологии // Японский язык в ВУЗе: актуальные проблемы преподавания: материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе» (28–29 октября 2017 г.) / редкол.: С.А. Быкова, Т.М. Гуревич, Т.И. Корчагина, Е.В. Стругова; под общ. ред. Л.Т. Нечаевой. М.: Ключ-С, 2018. Вып. 17. С. 67–79. URL:

<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32739650&selid=32739711> (дата обращения: 31.05.2022).

29. **Гуревич Т.М., Изотова Н.Н.** Энтомологический код японской культуры // Японские исследования. 2019. № 1. С. 73–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37292545> (дата обращения: 31.05.2022).

30. **Гуревич Т.М., Нечаева Л.Т.** Преподавание японского языка в современной России // Российское японоведение сегодня: к 20-летию ассоциации японоведов / редкол.: В.О. Кистанов, В.Н. Павлятенко, Т.И. Суркова; под общ. ред. Е.В. Билилиной. М.: ИДВ РАН, 2015. С. 451–465. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25513786> (дата обращения: 31.05.2022).

31. **Дортман С.Р.** Обучение лингвокультурологической компетенции учащихся средних профессиональных образовательных учреждений (на материале немецкоязычных медиатекстов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Пятигорск, 2012. – 180 с.

32. **Ерохина А.М.** Художественный текст как модель универсума человека (метод моделирования и проблема разграничения массовых и художественных текстов) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 5–2. С. 207–213. DOI 10.17748/2075-9908-2015-7-5/2-207-213. EDN SGSSKV.

33. **Ёсикава, Эйдзи.** Дзэн сю (Полное собрание сочинений) : [в 53 ч.]. Ч. 33 / Эйдзи Ёсикава. Токио: Коданся, 1967. 487 с.

34. **Ёсикава, Эйдзи.** Дзэн сю (Полное собрание сочинений) : [в 53 ч.]. Ч. 34 / Эйдзи Ёсикава. Токио: Коданся, 1967. 505 с.

35. **Ёсикава, Эйдзи.** Дзэн сю (Полное собрание сочинений) : [в 53 ч.]. Ч. 35 / Эйдзи Ёсикава. Токио: Коданся, 1967. 463 с.

36. **Ёсикава, Эйдзи.** Дзэн сю (Полное собрание сочинений) : [в 53 ч.]. Ч. 36 / Эйдзи Ёсикава. Токио: Коданся, 1967. 500 с.

37. **Ёсикава, Эйдзи.** Дзэн сю (Полное собрание сочинений) : [в 53 ч.]. Ч. 37 / Эйдзи Ёсикава. Токио: Коданся, 1967. 492 с.

38. **Ёсикава, Эйдзи.** Дзэн сю (Полное собрание сочинений) : [в 53 ч.]. Ч. 38 / Эйдзи Ёсикава. Токио: Коданся, 1967. 467 с.
39. **Ёсикава, Эйтё.** Тити Ёсикава Эйдзи (Ёсикава Эйдзи, отец) / Эйтё Ёсикава. Токио: Ко:данся, 1970. 364 с.
40. **Ефимова С.К.** Модель формирования общепрофессиональной компетенции посредством художественных текстов на японском языке // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. № 2 (4). С. 46–49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24930884> (дата обращения: 31.05.2022).
41. **Ефимова С.К.** Обучение чтению японских художественных текстов в языковом вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 63–66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32283561> (дата обращения: 31.05.2022).
42. **Жачемукова Б.М., Бещукова Ф.Б.** Художественная специфика жанра исторического романа // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011. № 1. С. 11–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16758101> (дата обращения: 31.05.2022).
43. **Загвязинский В.И., Атаханов Р.** Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов пед. вузов, обучающихся по спец. «Педагогика и психология». 7-е изд., стер. М.: Academia, 2010. 207 с.
44. **Зимняя И.А.** Компетенция - компетентность: субъектная трансформация // Акмеология. 2010. № 2 (34). С. 47–51. EDN PEXUXJ.
45. **Зиновьева Е.И.** Лингвокультурология: от теории к практике: учебник. СПб.: СПбГУ; Нестор-История, 2016. 182 с.
46. **Зиновьева Е.И.** Методы лингвокультурологических исследований: существующая практика и перспективы развития // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 7. С. 675–678. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28384072> (дата обращения: 31.05.2022).

47. **Изотова Н.Н.** Коды японской культуры: этнокультурная специфика и аксиологический потенциал: дис. ... д-ра культурологии: 24.00.01. М., 2021. 430 с. EDN EMSTVI.

48. **История Японии: с древнейших времен до 1868 г.** : [в 2 ч.]. Ч. 1 / под ред. А.Е. Жукова. М.: Институт востоковедения РАН, 1998. 659 с.

49. **Кажигалиева Г.А.** О лингвокультурологическом аспекте интерактивно-уровневых форм и видов работы по русскому языку как неродному в казахстанском педагогическом вузе // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 5–1. С. 144–146. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_21547036\\_61110818.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21547036_61110818.pdf) (дата обращения: 30.05.2022).

50. **Кажигалиева Г.А.** О лингвокультурологическом подходе к созданию школьной и вузовской учебной литературы по дисциплине «Русский язык» // Человек. Культура. Образование. 2015. № 4 (18). С. 213–230. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-lingvokulturologicheskom-podhode-k-sozdaniyu-shkolnoy-i-vuzovskoy-uchebnoy-literatury-po-distsipline-russkiy-yazyk/viewer> (дата обращения: 30.05.2022).

51. **Кажигалиева Г.А.** О системе текстовых лингвокультурем // Вестник татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2009. № 1 (16). С. 42–45. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_13000002\\_16868874.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13000002_16868874.pdf) (дата обращения: 31.05.2022).

52. **Кажигалиева Г.А.** Формирование лингвокультурологической компетенции будущих учителей-словесников в условиях реализации политики полиязычия в Казахстане. 2015. URL: <https://articlekz.com/article/23381> (дата обращения: 30.05.2022).

53. **Кажигалиева Г.А.** Художественный текст как единица языкового обучения // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики 2008. № 10. С. 307–313. URL:

[https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_18811550\\_54799172.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18811550_54799172.pdf) (дата обращения: 30.05.2022).

54. **Казанцева Е.Н.** Дистанционный курс «домашнее чтение»: формирование лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку // Вестник науки и образования. 2018. № 3 (39). С. 64–69. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32615286> (дата обращения: 30.05.2022).

55. **Камада Митико.** Дайнигэнготоситэ-но нихонго-ни ёру сися то мокудоку-но ко:ка (Японский как иностранный. Результаты переписывания текста и чтения про себя) // Уцуномиядайгаку кокусайгакубу кэнкю: ронсю: (Сборник исследований международного факультета Университета Уцуномия). 2020. № 49. С. 41–49. URL: [https://uuair.repo.nii.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=12200&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=58](https://uuair.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=12200&item_no=1&page_id=13&block_id=58) (дата обращения: 30.05.2022).

56. **Камышева С.Ю., Терешонок Е.В.** Лингвокультурный потенциал художественного текста: особенности комментирования в иностранной аудитории // Вестник МГПУ. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2020. № 3 (39). С. 116–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44087259> (дата обращения: 30.05.2022).

57. **Карасик В.И.** Лингвокультурное измерение сюжетных мотивов (на материале пьесы Дж. Б. Пристли «Теперь пусть уходит») // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение: сборник научных трудов V Международной научно-практической конференции (Орёл, 14–15 октября 2021 г.) / редкол.: М.В. Якушев, О.Б. Абакумова, А.Д. Абакина [и др.]; под общ. ред. О.Б. Абакумовой, В.Н. Шашковой. Орёл: Картуш, 2021. С. 108–121. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47394379> (дата обращения: 31.05.2022).

58. **Клычникова З.И.** Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. 2-е изд, испр. М.: Просвещение, 1983. 207 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/klichnik/text.pdf> (дата обращения: 31.05.2022).

59. **Колобаев В.К., Жаворонкова Е.М.** Различные виды чтения и их роль в развитии коммуникативных компетенций при обучении иностранным языкам // Восточно-Европейский научный журнал. 2015. Т. 4, № 2. С. 119–122. EDN VXJCKT.

60. **Краевский В.В., Хуторской А.В.** Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пос. для студентов вузов. 2-е изд., стер. М.: Academia: Академия, 2007. 348 с.

61. **Красных В.В.** Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.

62. **Крючкова Л.С., Мощинская Н.В.** Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие для начин. преп., для студ.-фил. и лингв. спец. по РКИ. М.: Флинта, 2022. 480 с.

63. **Кудрейко И.А.** Принципы лингвокультурологического подхода как основа формирования профессионально значимых качеств будущих учителей словесности // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: материалы I Международной научно-практической конференции, Донецк, 24 июня 2022 года. Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. Т. 1. С. 158–164. EDN JNRQTN.

64. **Лебединова А.С.** Отбор аниме и манга как компонент педагогической технологии по формированию иноязычной коммуникативной компетенции на японском языке // Преподаватель XXI век. 2021. № 3. Ч. 1. С. 100–112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47245960> (дата обращения: 31.05.2022).

65. **Лернер И.Я.** Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.

66. **Лесохина А.М.** Использование литературной сказки для извлечения лингвокультурологической информации // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2. С. 189–192. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18207451> (дата обращения: 30.05.2022).

67. **Лесохина А.М.** Культуроведческий аспект филологического и аналитического чтения при обучении иностранным языкам // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 2 (38). С. 112–116. EDN XUWGVH.

68. **Ли Боюй.** Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении китайских студентов-филологов русскому языку как иностранному на основе художественного фильма: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. – СПб., 2023. – 300 с.

69. **Ли Цзинцзин.** Система принципов отбора учебных текстов для формирования межкультурной компетенции иностранных студентов-филологов (уровень в2) // Вестник ТГПУ. 2017. № 7 (184). С. 128–133. URL: [https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2017&issue=7&article\\_id=6470](https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2017&issue=7&article_id=6470) (дата обращения: 30.05.2022).

70. **Луткова Е.С.** Результаты экспериментального обучения чтению аутентичных текстов в профильной школе с позиции лингвокультурологического подхода // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2014. № 3 (15). С. 109–115. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_22287361\\_23993508.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22287361_23993508.pdf) (дата обращения: 30.05.2022).

71. **Лысикова А.И.** Культурный фон эллиптических конструкций в японском и русском языках // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания: материалы 4-й международной научно-практической конференции, Москва, 10–12 марта 2022 года. М.: Ключ-С, 2022. С. 151–158. EDN RCGYIZ.

72. **Макарова Е.Е.** Содержание лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2009. № 2 (59). С. 78–83. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11906742> (дата обращения: 30.05.2022).

73. **Маслова В.А.** Введение в лингвокультурологию: учеб. пособие. М.: Наследие, 1997. 207 с.
74. **Маслова В.А.** Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
75. **Методика обучения иностранным языкам: комплект пособий. № 5. Упражнения как средства обучения** : Ч. 1 / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с.
76. **Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность** / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
77. **Михайлова Т.В., Дусекова К.К.** Обучение иностранному языку: лингвокультурологический подход // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2019. № 4 (833). С. 122–135. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41586523> (дата обращения: 30.05.2022).
78. **Нечаева Л.Т.** Японский язык для начинающих. М.: Буквица, 1999. 399 с.
79. **Новиков А.М.** Методология образования: Основания методологии. Методология пед. исслед. Методология практ. пед. деятельности. Проблема построения методологии учеб. деятельности. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
80. **Носова Е.С.** Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 80. С. 453–456. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_11624205\\_70898263.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11624205_70898263.pdf) (дата обращения: 30.05.2022).
81. **Одзаки Хоцуки.** Дэнки. Ёсикава Эйдзи (Биография Ёсикава Эйдзи). Токио: Ко:данся, 1970. 373 с.
82. **Полупан К.Е.** Формирование лингвокультурологической компетенции на материале паремий, репрезентирующих концепт «предостережение»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2011. – 24 с.

83. **Православнова Е.П.** О понимании и интерпретации аутентичного иноязычного текста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 1 (19). С. 70–73. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_12158588\\_29468819.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12158588_29468819.pdf) (дата обращения: 31.05.2022).

84. **Приказ от 18 августа 2020 г. № 1051 об утверждении Федерального Государственного Образовательного Стандарта Высшего Образования – бакалавриат по направлению подготовки 58.03.01 Востоковедение и Африканистика:** текст с изменениями и дополнениями на 2020 г. 2021. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-58-03-01-vostokovedenie-i-afrikanistika-1051/> (дата обращения: 31.05.2022).

85. **Прокофьев М.И.** Повышение мотивации в процессе обучения японскому языку: репрезентация исторических личностей в историческом романе (на примере произведений Ёсикава Эйдзи) // Ex Oriente lux : пятая международная студенческая конференция востоковедов и африканистов (Санкт-Петербург, 12–13 ноября 2021 года) / под общ. ред. А.В. Челноковой; редкол.: Е.В. Бутенко, К.А. Маретина, А.Н. Махлаюк, А.В. Шарапова. СПб.: Скифия-принт, 2021. С. 62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47764255> (дата обращения: 31.05.2022).

86. **Прокофьев М.И.** Принципы отбора исторических романов для формирования лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку в языковом вузе на старших курсах // #ScienceJuice2021: сборник статей и тезисов (Москва, 22–26 ноября 2021) / под общ. ред.: Р.Г. Резакова; редкол.: Е.В. Страмнова, С.А. Лепешкин. М.: ПАРАДИГМА, 2021. С. 419–424. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48191851> (дата обращения: 31.05.2022).

87. **Прокофьев М.И.** Роль формирования лингвокультурологической компетенции при обучении японскому языку // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета.

2024. Т. 16, № 1(69). – С. 184–192. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44774944> (дата обращения: 31.05.2022).

88. **Прокофьев М.И.** Чтение исторического романа как средство развития лингвокультурологической компетенции в процессе обучения японскому языку // #ScienceJuice2020: сборник статей и тезисов (Москва, 23–27 ноября 2020 года) / под общ. ред.: Р.Г. Резакова; редкол.: Е.В. Страмнова, С.А. Лепешкин. М.: ПАРАДИГМА, 2021. С. 311–312. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44774944> (дата обращения: 31.05.2022).

89. **Прокофьев М.И.** Японский исторический роман как средство формирования иноязычной лингвокультурологической компетенции // Новые тенденции лингводидактики: слово молодым ученым: сборник статей магистрантов и аспирантов / под отв. ред.: Е.Я. Ореховой; редкол.: С.А. Герасимова, И.В. Макарова. М.: Языки Народов Мира, 2021. С. 98–101. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44739896> (дата обращения: 31.05.2022).

90. **Прохорова И.О.** Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку // Русский язык за рубежом. 2001. № 3. – URL: [http://gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001-03/28\\_196](http://gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001-03/28_196) (дата обращения: 31.05.2022).

91. **Пяо Лисян.** Формирование коммуникативно-поведенческих параметров лингвосоциокультурной компетенции китайских студентов (на материале русских праздников): дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. – Казань, 2023. – 262 с.

92. **Раевский А. Е., Сакаи Н.** Японская ономотопея: психологический взгляд на лингвистический феномен // Вестник Московского университета. Серия 13: Востоковедение. 2021. № 3. С. 84–97. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47170209> (дата обращения: 31.05.2022).

93. **Ротмистрова О.В.** Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов на материале лексики, репрезентирующей представления о географическом пространстве страны: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2010. – 286 с.

94. **Румак Н.Г.** О расширении критериев отбора литературы для внеклассного чтения // Вестник МГПУ. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. № 4 (144). С. 110–122. DOI: 10.25688/2076-913X.2021.44.4.11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47980279> (дата обращения: 31.05.2022).

95. **Румак Н.Г., Зотова О.П.** Толковый японско-русский словарь ономатопоэтических слов. М.: МОНОГАТАРИ, 2012. 496 с.

96. **Садыкова Т.Р.** Классификация видов иноязычного чтения в языковом вузе // Молодой ученый. 2019. № 42 (280). С. 295–300. URL: <https://moluch.ru/archive/280/63233/> (дата обращения: 02.08.2023).

97. **Сардарова А.А.** Психолингвистическая и лингвокультурная основа перевода художественного текста // Вестник МГПУ. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2014. № 2 (14). С. 117–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21794753> (дата обращения: 31.05.2022).

98. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

99. **Сашина А.С.** Развитие лингвокультурологической компетенции посредством использования аутентичных текстов // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: материалы VII Международной научной конференции (21–25 мая 2018) / под общ. ред. О.А. Дроновой ; редкол. : О. А. Дронова, Ж. И. Жеребцова, А. С. Сашина, М. В. Холодкова. – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2018. С. 77–81. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35546160&selid=35548421> (дата обращения: 26.11.2020).

100. **Степанюк Ю.В.** Особенности адаптации аутентичных газетных текстов в учебных целях // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака: сборник статей по итогам V международной конференции (Москва, 25–27 марта 2020 года) / редкол.: И.В. Харитонова, Г.В. Беликова, Д.С. Золотухин [и др.]; под общ. ред. Л.А. Мурадовой. М.: Спутник+, 2020. С. 376–381. URL:

[https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_44190876\\_40687234.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44190876_40687234.pdf) (дата обращения: 31.05.2022).

101. **Судакова Н.А.** О лингвокультурологической компетенции школьника // Вестник томского государственного педагогического университета. 2012. № 10 (125). С. 211–217. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_18237124\\_63246285.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18237124_63246285.pdf) (дата обращения: 30.05.2022).

102. **Тарева Е.Г.** Коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 98–103. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22925949> (дата обращения: 30.05.2022).

103. **Тарева Е.Г.** Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32664660> (дата обращения: 30.05.2022).

104. **Тарева Е.Г., Казанцева Е.М.** Деятельностно-компетентностный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров // Вестник московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2011. № 2 (8). С. 65–77. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17673411> (дата обращения: 30.05.2022).

105. **Тарева Е.Г., Федянина В.А., Мизгулина М.Н.** Критерии отбора языкового и речевого материала при составлении олимпиадных заданий по японскому языку // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 85–91. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44172874> (дата обращения: 31.05.2022).

106. **Теория и методика обучения иностранным языкам: хрестоматия** : учебное пособие : [в 2 ч.]. Ч.2 / сост.: А.В. Большакова, Е.Ф. Иванова, Н.П. Серебрякова [и др.]. / под общ. ред. Н.В. Языковой. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского университета, 2008. 288 с.

107. **Токарев Г.В.** Концепт как объект лингвокультурологии (на материале репрезентаций концепта «Труд» в русском языке): монография. Волгоград: Перемена, 2003. 213 с.

108. **Токарев Г.В.** Лингвокультурология: учеб. пособие. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2009. 135 с.

109. **Томберг О.В.** Методы и принципы исследований в рамках лингвокультурологического подхода // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. 2016. № 5. С. 143–151. EDN WFGVAP.

110. **Тюрина З.С.** Обучение метафоричности речи с позиций лингвокультурологического подхода (языковой вуз, итальянский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. – М., 2023. – 24 с.

111. **Улановский М.И.** Художественный текст как объект аналитического чтения на языковом факультете вуза // Иностранные языки в высшей школе. 2007. № 5. С. 135–140. EDN ODWCKD.

112. **Уракова Ф.К., Жажева Д.Д., Пханаева С.Н., Щербашина И.В.** Формирование лингвокультурологической компетенции на уроках русского языка как иностранного // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 3-1. С. 248–255. DOI 10.34670/AR.2022.64.16.071. EDN OPPLOA.

113. **Федорова Д.А.** Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения английскому языку средствами элективного курса unknown Scotland // Иностранные языки: лингвистические и лингводидактические аспекты : материалы конференции преподавателей по итогам НИР за 2019 год и 74 смотра студенческих научных трудов, Иркутск, 15 апреля 2020 года. Иркутск: РепроцентрА1, 2020. С. 214–223. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43961344> (дата обращения: 31.05.2022).

114. **Федянина В.А.** Лингвострановедческий компонент содержания занятий по истории и культуре Японии // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2010. № 2. С. 99–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15508625> (дата обращения: 30.05.2022).

115. **Федянина В.А.** Учение Тэндай в поэзии Дзиэна (на материале цикла «Касуга хякусю со:») // Вопросы философии, 2021. № 2. С. 165–174. DOI:

10.21146/0042-8744-2021-2-165-174. URL:  
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44721161> (дата обращения: 30.05.2022).

116. **Хайруллина Р.Х., Воробьев В.В.** Лингвокультурологическое поле как единство языка и культуры // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 4–4 (106). С. 78–80. DOI 10.23670/IRJ.2021.106.4.119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45632318> (дата обращения: 30.05.2022).

117. **Хайруллина Р.Х., Саяхова Л.Г., Пожидаев Р.А.** Формирование лингвокультурологической компетенции у студентов-инофонов (на материале художественного текста) // Вестник Башкирского университета. 2018. Т. 23. № 1. С. 157–163. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32777587> (дата обращения: 30.05.2022).

118. **Харченкова И.В.** Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21162679> (дата обращения: 01.06.2022).

119. **Чиронов С.В.** Ономатопоэтические слова в современном японском языке (Проблемы функционирования): дис. ... канд. филол. наук : 10.02.22. М., 2004. 221 с. EDN NMQFCL.

120. **Шаклеин В.М.** Лингвокультурология: традиции и инновации: монография. М.: Флинта, 2012. 301 с.

121. **Шан Цзиньюй.** Методика формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов (на культурно маркированном языковом материале): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Казань, 2022. – 203 с.

122. **Шкабара И.Е.** Лингводидактический эксперимент в обучении иностранному языку: условия организации и проведения // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN319.pdf> (дата обращения: 31.05.2022).

123. **Языкова Н.В.** Методология научного исследования по теории и методике обучения иностранным языкам с позиции антропоцентрической парадигмы // Иностранные языки в Байкальском регионе: опыт и перспективы межкультурного диалога: материалы международной научно-практической конференции (Улан-Удэ, 18–20 сентября 2013) / редкол.: Н.А. Бохач, И.А. Дехерт, В.С. Макрова [и др.]; под общ. ред. Г.С. Доржиевой. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет, 2013. С. 194–198. URL: <https://resources.mgpu.ru/docfulldescription.php?docid=461811> (дата обращения: 31.05.2022)

124. **Языкова Н.В., Луткова Е.С.** Элементарная лингвокультурологическая компетенция как цель обучения в рамках филологически ориентированного элективного курса в профильной школе // Вестник бурятского государственного университета. 2015. № 15–1. С. 211–214. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32273461> (дата обращения: 30.05.2022).

125. **Wallace M., Wray A.** Critical Reading and Writing for Postgraduates. London: SAGE Publications Ltd, 2011. 296 p.

126. **Uccelli P.** The Language Demands of Analytical Reading and Writing at School // Written Communication. 2023. № 40(2). P. 518-554.

127. **Yonghong G.** Analytical Reading as an Effective Model for Enhancing Critical Thinking // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2019. Vol. 329. P. 318-322

128. **Barnet S., Bedau H.** Critical Thinking, Reading, and Writing. Boston: Bedford/St. Martin's, 2014. 525 p.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

父は、寝ているか。まだ起きておられるか。

母は、どうしている？

清盛の心配は、ただそこにあつたが、木工助は、かれのたずねもまたず、こう、なだめた。

「さ。何も、お案じなされずに、そっと、<sup>ふしど</sup>臥所へお入りなされませ。すぐ、<sup>ねや</sup>寝屋のお内へ」

「いいのか、じじ。……父上のお居間へ、伺わなくても」

「あすの朝。ごきげんを見て、じじも一しよに、<sup>わ</sup>お詫びに出ましようほどに」

「でも、怒って、おいでだろうな。わしの帰りの、おそいのを」

「もとより、御立腹には見えませんでした。宵のころ、木工助やあると、ただならぬ<sup>みけしき</sup>御気色で。……彼奴め、どこを、遊びほうけているやら、塩小路など見てまいれ……との仰せに、じじめが、心得申して、ほどよう、取りつくろうておきました」

「そうか。なんといいておいてくれたぞ」

「<sup>おおとの</sup>かりにも、<sup>もっこうすけ</sup>大殿へ、うそをつく木工助のせつなさを、すこしは、お察しくださりませ。……堀川の叔父御さまのおやしきにて、和子様には、御腹痛で寝ておられました。……やがて、御腹痛もおさまれば、夜明け次第、お帰りになられましよう、かように、お答えしておきました」

「すまないすまない。じじ、かんべんしてくれやい」

厩の横の白梅が、氷の粒みたいに、夜空に<sup>にじ</sup>滲みを描いていた。つんと、冷たい梅の香気にも<sup>つ</sup>衝かれて、清盛は顔<sup>しわ</sup>を皺めた。……そして、涙が、木工助の肩へこぼれた。[Ёсикава, 1967, Ч. 33, с. 13]

——<sup>おそ</sup>畏れ多くはあれど、みかどや女院へも、今さらお覚悟などのことは、申しあぐるまでもあるまじ。……ただ、やがてここも、源氏の荒武者どもの踏み入るところとなれば、東国の<sup>やから</sup>輩に、<sup>ごさいご</sup>御最期の有様なんども、ぜひなく見とどけられましょう。されば、世のはしたなき口の語り草にかからぬよう、清げに、おん身づくろい持たせ給うはいうまでもなし、おん住居の跡にも、<sup>ちり</sup>塵だに見ぐるしき物はとどめ給うな。——兵どもにも申し渡せば、今より船上を掃きぬぐうて<sup>きよ</sup>浄め申さん。——そのよし、女院へも、おつたえ申し上げられよ」

と、<sup>さと</sup>諭した。

兵はただちに、船上の“死の清掃”にかかった。

知盛はまた、尼の前に来て別れを告げた。母と甘え、子として<sup>いつくし</sup>慈まれて来た三十余年の<sup>きずな</sup>絆は今、知盛の胸をずたずたにしているにちがいない。

だが、知盛は尼へ、静かに、死の支度をすすめていた。尼もみだれはしなかった。いや、この子がいて、こうしてくれるので、今は死にやすいかのように、うなずいて見せた。——世に疲れたこの母が、いちばん望んでいるのは、少しも早く、<sup>な</sup>亡き<sup>おつと</sup>良人のそばへ行きたいという願いのほかでないことを——知盛は<sup>と</sup>疾く察していた。いや尼自身から聞いてもいた。[Ёсикава, 1967, Ч. 5, с. 482]

すこし、うしろに、かれの義弟時忠と、平六家長のふたりが、無手ではあるが、まるで、仮面のよ  
うな、硬直した顔をそろえて、突っ立っていた。

「——鳥羽院に仕える安芸守平ノ清盛とは、おれた。<sup>えいざん</sup>叡山に人間がいるならば、これへ出て、人間  
のことばを聞け。凶徒どもの中には、物の分かる人間もいるだろうに」

何か、真っ黒な、等身大の阿修羅<sup>あしゅら</sup>の彫刻でも口をあいて、怒鳴っているように、その姿は見えた。

この不敵な男の態度と、ことばに、山法師の大群は、勃然<sup>ぼつぜん</sup>と、怒りを逆巻いて、

「すわ！ 清盛ぞ」

「<sup>ほうむ</sup>葬れ。血まつりに」

と、<sup>ほ たけ</sup>吠え猛った。

大法師の如空坊、実相坊、乗円坊などは、さすがに、あわてもしなかった。ひきいる大衆を制止  
して、こうなだめた。

「いや、いわせてみろ、何を吐<sup>ほ</sup>ざくか。——手を出すな。まず、いわせてみるがいい」

その間に、<sup>じにん</sup>神人たちの、白い群れは、

「<sup>けが</sup>神輿を汚さすな。神輿を」と、うしろへ、うしろへと、列を、押しもどした。

天地の生んだ一個のもの。その清盛は、大路の真ん中にあつた。そしてなお、しゃがれ声を、張  
りつづけていた。

「なんじらの欲するものは、なんじらに与えてやろう。ここに連れてきた舎弟時忠、家人平六のふた  
りを、受けとるがいい。——ただし、二人とも、生きものだということを知っておけよ」 [Ёсикава,  
1967, Ч. 1, с. 127]

Диагностирующий срез знаний.

Прочитайте представленный фрагмент из романа Эйдзи Ёсикава «Новое сказание о Хэйкэ» и ответьте на вопросы после него.

——どこでご自害をおすすめ申しあげようか。頼政がさがしていたのは、死に場所だった。敵のはずかし辱めをうけないですむ、静かな木蔭と草むらであった。

老将頼政の沈着と経験をもってしても、今は万策つきていた。これ以上、宮のお供をなしつづける自信もなかった。なぜならば、矢の来る方角から判じても、敵はすでに先へ馳けまわり、奈良坂への通路を断ち切っている。——この人数では、しょせん、血路を開けるはずもないし、せめて、さいごにすわる死の花はなむしろ薙を、野辺に探すしか道はない、思案もない。

「あれ、ごろう御覧じませ、春日山が見えまする」

頼政は、駒をとめて、宮のおひとみを、みちびいた。

宮は、お顔を振り向けて、頼政のさす指先へ、しばらく、おん眼をこらしておられた。

そこは、こうみょうせん光明山への鳥居道で、大和街道との辻でもあった。一むらのじんだいすぎ神代杉と、くす楠の老樹が、広い日蔭を落していた。

頼政は、馬を降りて、その小高い藪の丘にのぼり、

「ここにお立ち遊ばしてごろう御覧じませ、春日山は、なおよくながめられまする」

と、宮を、お誘いした。

もちひとおう以仁王は、じっと、奈良の空を見やりながら、しばらくは、なに一と言も仰っしやらなかった。双の頬に、おん涙のすじを白々と見せられたのみである。

「……頼政」

「はい」

「もう、心残りはない、春日の山も、心ゆくまでながめたし……」

1. Выберите слово, являющееся лингвокультуремой в данном отрывке
  - a) 場所
  - b) 自害
  - c) 敵
  - d) 静かな
2. Выберите слово, являющееся лингвокультуремой в данном отрывке
  - a) <sup>はずかし</sup>辱め
  - b) 経験
  - c) 探す
  - d) 道
3. Выберите графему, являющуюся лингвокультуремой в данном отрывке
  - a) <sup>ごろう</sup>御覽
  - b) すわる
  - c) <sup>はずかし</sup>辱め
  - d) <sup>もちひとおう</sup>以仁王
4. Выберите графему, являющуюся лингвокультуремой в данном отрывке
  - a) <sup>はなむしろ</sup>花薙
  - b) さいごに
  - c) 藪
  - d) しょせん
5. Выберите грамматическую конструкцию, являющуюся лингвокультуремой в данном отрывке
  - a) しつづけうる
  - b) 断ち切っている
  - c) 仰っしゃらなかつた
  - d) なおよくながめられます
6. Определите, к какому лингвокультурологическому полю относится лингвокультурема 宮
  - a) «Смерть»
  - b) «Императорская власть»
  - c) «Синтоизм»
  - d) «Семья»
7. Определите, к какому лингвокультурологическому полю относится лингвокультурема 先
  - a) «Долг»
  - b) «Воин»
  - c) «Природа»
  - d) «Будущее»
8. Определите, какая лингвокультурема относится к лингвокультурологическому полю «природа»

- a) 駒
  - b) 野辺
  - c) 老樹
  - d) 楠<sup>くす</sup>
9. Определите, какая языковая единица оказывает решающее влияние на восприятие следующей фразы: 「あれ、御覽<sup>ごらう</sup>ませ、春日山が見えまする」
- a) あれ
  - b) 御覽<sup>ごらう</sup>
  - c) 春日山
  - d) 見えまする
10. Определите, влияние на какую лингвокультуру оказало начало войны Гэмпэй:
- a) 血路
  - b) 野辺
  - c) 宮
  - d) 先
11. Определите лексически представленную лингвокультуру в предложении «頼政がさがしていたのは、死に場所だった。」
12. Определите графически представленную лингвокультуру в предложении «以仁王<sup>もちひとおう</sup>は、じっと、奈良の空を見やりながら、しばらくは、なに一と言も仰っしやらなかった。」
13. Определите грамматически представленную лингвокультуру в предложении «あれ、御覽<sup>ごらう</sup>ませ、春日山が見えまする」
14. Определите, к какому лингвокультурологическому полю относится лингвокультура 辻
15. Определите, какая лингвокультура оказывает решающее влияние на восприятие следующего предложения «宮は、お顔を振り向けて、頼政のさす指先へ、しばらく、おん眼をこらしておられた。」
16. Определите описательную лингвокультуру, представленную во фрагменте
17. Определите фоновую лингвокультуру, представленную во фрагменте
18. Развернуто опишите, какая из лингвокультур, представленных в отрывке, привлекла ваше внимание больше всего и почему? Существует её аналог в русской лингвокультуре, какие отличия вы можете выделить? Ваш ответ должен быть написан на японском языке и содержать 5-10 предложений. По возможности используйте лингвокультуры всех известных вам категорий.

## Контрольный срез знаний.

Прочитайте представленный фрагмент из романа Эйдзи Ёсикава «Новое сказание о Хэйкэ» и ответьте на вопросы после него.

十月二十日の夜。雨を思わせる風が、冬にも似ず、生あたたかい。

富士川口の海上も、上流の山岳地方も、いったいに雲が多かった。

薄雲をとおして、二十日ごろの月が、兩岸の蘆荻<sup>ろてき</sup>を、夢のように見せ、夢のように暗くした。

それは、主流だけでなく、大小無数な沼とも続いているように望まれる。所々の樹林、畑、<sup>なわて</sup>畷、遠望しただけでは、どこが敵の陣地やら分からない。これでも敵がいるのかとさえ疑われてくる。

うら悲しくなるほど静かである。

三保のあたりで千鳥<sup>な</sup>が啼く。

また、え知れぬ水音がどこかで立つ。何かに驚いた水鳥にちがいない。

「しゃつ、平家め、こなたよりのお使いを、斬ったと告げて来たぞ。今、かような矢文<sup>やぶみ</sup>を」

水辺に<sup>こご</sup>屈みこんでいた一隊の内から、ひとりの部将が、敵からの矢文を拾って読み、加島の中軍へ馳けこんで来た。

きのう、頼朝はここまで、馬をすすめ、今夕にいたるまで、川をはさんで<sup>たいじ</sup>対峙していたが、夜にはいって、敵の大將権少將維盛へあて、「夜明けとともに矢合わせ申さん」と、使者を送っていたのである。

ところが今、上総守藤原忠清の名で返して来た矢文によると、使者の首を<sup>は</sup>刎ね、これをもって、乱賊追討の血まつりにするとあった。もとより文辞は<sup>ふそん</sup>不遜を極めている。

「あわれや忠清、今すぐ、眼を<sup>ま</sup>醒ましてくれようぞ」

頼朝はののしった。

1. Выберите слово, являющееся лингвокультуремой в данном отрывке
  - e) 雨
  - f) 風
  - g) 冬
  - h) 薄雲
2. Выберите слово, являющееся лингвокультуремой в данном отрывке
  - e) 夢
  - f) 望
  - g) 遠望
  - h) 樹林
3. Выберите графему, являющуюся лингвокультуремой в данном отрывке
  - e) <sup>な</sup>啼く
  - f) <sup>ろてき</sup>蘆荻
  - g) 水鳥
  - h) 平家
4. Выберите графему, являющуюся лингвокультуремой в данном отрывке
  - e) <sup>こ</sup>屈み
  - f) <sup>たいじ</sup>対峙
  - g) ののしった
  - h) <sup>ふそん</sup>不遜
5. Выберите грамматическую конструкцию, являющуюся лингвокультуремой в данном отрывке
  - e) 極めている
  - f) 矢合わせ申さん
  - g) <sup>やぶみ</sup>矢文を
  - h) にちがいない
6. Определите, к какому лингвокультурологическому полю относится лингвокультурема 使者
  - e) «Смерть»
  - f) «Императорская власть»
  - g) «Синтоизм»
  - h) «Вассал»
7. Определите, к какому лингвокультурологическому полю относится лингвокультурема <sup>ふそん</sup>不遜
  - e) «Долг»
  - f) «Воин»
  - g) «Природа»
  - h) «Почтительность»

8. Определите, какая лингвокультура относится к лингвокультурологическому полю «воздействовать»
- e) 斬った
  - f) 疑われてくる
  - g) 告げて
  - h) 醒まして
9. Определите, какая языковая единица оказывает решающее влияние на восприятие следующей фразы: 雨を思わせる風が、冬にも似ず、生あたたかい。
- e) 雨
  - f) 風
  - g) 生
  - h) 似ず
10. Определите, влияние на какую лингвокультуру оказал фольклор Японии:
- e) 使者
  - f) 矢文
  - g) 不遜
  - h) 斬った
11. Определите лексически представленную лингвокультуру в предложении «うら悲しくなるほど静かである。」
12. Определите графически представленную лингвокультуру в предложении «「あわれや忠清、今すぐ、眼を醒ましてくれようぞ」»
13. Определите грамматически представленную лингвокультуру в предложении «「あわれや忠清、今すぐ、眼を醒ましてくれようぞ」»
14. Определите, к какому лингвокультурологическому полю относится лингвокультура 水音
15. Определите, какая лингвокультура оказывает решающее влияние на восприятие следующего предложения «ところが今、上総守藤原忠清の名で返して来た矢文によると、使者の首を刎ね、これをもって、乱賊追討の血まつりにするとあった。」
16. Определите описательную лингвокультуру, представленную во фрагменте
17. Определите фоновую лингвокультуру, представленную во фрагменте
18. Развернуто опишите, какая из лингвокультур, представленных в отрывке, привлекла ваше внимание больше всего и почему? Существует её аналог в русской лингвокультуре, какие отличия вы можете выделить? Ваш ответ должен быть написан на японском языке и содержать 5–10 предложений. По возможности используйте лингвокультуры всех известных вам категорий.