

**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
Інститут філології
Кафедра мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

АСАДЧИХ Оксана Василівна

УДК 811.521/.581:378.091.3(075.8)

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ІНТЕГРОВАНОГО
НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЯПОНСЬКОГО
АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ**

13.00.02 – теорія та методика навчання: східні мови

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Науковий консультант –
Шовковий В'ячеслав Миколайович,
доктор педагогічних наук, професор

КИЇВ – 2017

АНОТАЦІЯ

***Асадчих О.В.* Методична система інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (східні мови). – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2017.

У дисертації теоретично обґрунтовано, практично розроблено та експериментально перевірено модель і методику інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в магістратурі українських вишів. Розроблено концептуальне підґрунтя для цілісної методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення на засадах комунікативно-прагматичного підходу; обґрунтовано і визначено поняття академічної грамотності як мети навчання і риси мовної особистості; описано значущі комунікативні ситуації для навчання японського академічного мовлення; обґрунтовано і згруповано академічні мовленнєві жанри у базисних інтегративних компонентах методичної системи; розроблено поетапну методику формування япономовної академічної грамотності як основи японського академічного мовлення в магістратурі; експериментально перевірено методичну систему інтегрованого навчання японського академічного мовлення в магістратурі; уточнено загальні психологічні та психолінгвістичні характеристики япономовного академічного мовлення; конкретизовано принципи японського академічного мовлення майбутніх філологів у магістратурі; розроблено критерії оцінювання ефективності методичної системи досягнення япономовної академічної грамотності майбутніх філологів-японістів у магістратурі; подальшого розвитку набули зміст і методика навчання майбутніх філологів японської мови в умовах університетської освіти.

Концепція методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення враховує основні положення філософії педагогічної освіти і побудована на засадах комунікативно-прагматичного підходу, згідно з яким комунікативно значуща ситуація є основним організаційним чинником при поєднанні мовленнєвих жанрів у базисні інтегративні компоненти.

На основі цього підходу спроектовано міжпредметну, змістову, методичну та мовленнєву інтеграцію, враховуючи використання японської мови у ситуаціях, які є важливими у процесі академічного і професійного спілкування філолога-японіста.

У дослідженні з'ясовано, що навчання в умовах магістратури – це процес, у якому має бути: організовано дослідницьку діяльність магістранта, забезпечено отримання теоретичних знань та прикладних умінь для проведення дослідження завдяки набору навчальних дисциплін та консультативній діяльності наукового керівника, ознайомлено магістранта з методологією наукового пошуку, розвинуто академічну грамотність магістранта до рівня, який дає йому змогу брати участь у поточному навчанні, репрезентувати результати дослідження публічно, поширювати свої наукові ідеї, конкурувати в науковій діяльності.

У дослідженні обґрунтовано, що основними методами навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення повинні бути метод проекту, реферування, вправління, метод дидактичної гри-змагання, коментованого диктанту, метод дискусії проблемного характеру, а також метод рольової гри. Також визначено, що ключовими принципами дослідження є принципи *інтеграції, системності та жанрово-блокової організації навчання на основі спільної комунікативно значущої ситуації*, а також інші, серед яких принцип наочності, доступності, індивідуалізації, проблемності; комунікативної спрямованості; функціональності; взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності; урахування основних труднощів засвоєння японської мови українськими студентами; емпіричного принципу оптимізації навчання 20/80 за Парето.

Академічний дискурс у дослідженні визначається як процес спілкування в умовах академічної ситуації, де мовці використовують лінгвістичні, прагмалінгвістичні та екстралінгвістичні знакові системи. Відповідно, академічний

текст – це результат комунікативної взаємодії (комунікативних актів) мовців в умовах академічного дискурсу, який має фіксовану жанрову форму і відносно сталий набір лінгвістичних ознак.

Академічну грамотність у дослідженні визначено як систему знань про академічний дискурс і рецептивно-продуктивне мовлення в академічних жанрах, уміння та навички використання цих знань у сприйманні і створенні текстів академічного дискурсу.

Встановлено, що формування академічної грамотності вимагає розвитку мовленнєвих компетентностей письма, читання, говоріння та аудіювання, необхідних для здійснення студентами мовних ВНЗ України міжкультурної академічної комунікації японською мовою.

Обґрунтовано, що базисний інтегративний компонент (ВІС) є макроодиницею системи організації змісту та методів навчання японського академічного мовлення. Ця одиниця передбачає мовний і мовленнєвий матеріал, процеси слухання, читання і продуктивного мовлення, засоби й методи навчання. Таким базовим компонентом конструйованої системи є група жанрів (жанрова єдність), яка охоплює декілька жанрів академічних текстів, які мають змістові й формальні зв'язки в комунікативній ситуації. Значуща комунікативна ситуація ВІС 1 «Лекція і семінар поточного навчального процесу», група жанрів: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь. Значуща комунікативна ситуація ВІС 2 «Оприлюднення результатів досліджень на конференції та в науковій літературі, а також для здобуття грантів», група жанрів: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції. Значуща комунікативна ситуація ВІС 3 «Презентація дипломних робіт і захист кваліфікації», група жанрів: захист кваліфікаційного проекту, участь у дискусії.

Розроблено систему вправ для навчання японського академічного мовлення, яка реалізується в три етапи: 1 етап – підготовчий; 2 етап – організаційно-формульвальний та 3 етап – реалізаційно-контрольний.

Розроблено лінгводидактичну модель навчання японського академічного мовлення за методичною системою інтегрованого навчання.

Визначено основні критерії оцінювання формування япономовної академічної грамотності: повноту, достатність і відповідність добору і вживання мовних одиниць в академічному тексті; нормативність сприймання і створення текстів японських академічних жанрів; уміння розв'язувати комунікативне завдання в комунікативній ситуації академічного дискурсу.

Уточнена гіпотеза експерименту полягала у припущенні залежності між результатами формування академічної грамотності філологів-японістів і впровадженням системи інтегрованого навчання, у базисних компонентах якої відображено зміст, методи, форми навчання і комунікативну цілісність значущих ситуацій японського академічного дискурсу.

У ході експерименту встановлено, що в обох експериментальних групах, де було запроваджено авторську методичну систему інтегрованого навчання, якість формування япономовної академічної грамотності виявилася вищою, ніж у контрольній, що підтверджує ефективність методичної системи.

Достовірність результатів експерименту було доведено за допомогою статистичного методу Манна-Уїтні та непараметричного критерію для зв'язаних вибірок – Т-критерію Вілкоксона.

Було сформульовано методичні рекомендації щодо навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення за методичною системою інтегрованого навчання.

Ключові слова: філологи-японісти, академічна грамотність японського мовлення, комунікативно-прагматичний підхід, академічні мовленнєві жанри, система інтегрованого навчання, базисний інтегративний компонент.

ABSTRACT

Asadchykh O.V. Methodological System of Integrated Training Future Philologists of Japanese Academic Skills. – The manuscript.

A thesis presented for a Doctor of Science (Doctoral degree) in Pedagogical Studies. Research Specialization: 13.00.02 – Theory and Methodology of Teaching (Oriental Languages). – Taras Shevchenko National University of Kyiv, National Pedagogical Dragomanov University of Kyiv, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kyiv, 2017.

The thesis offers theoretically grounded, practically and experimentally proved model and methods of integrated training of Japanese academic skills in future philologists to be applied under the Master's Degree programs at Ukrainian universities.

The author has developed the basic concept for holistic methodological system of integrated training of Japanese academic skills using communicative pragmatic approach; substantiated and defined the concept of academic literacy as an objectivity of education and a feature of the language personality; described communicative situations meaningful for teaching Japanese academic skills; substantiated and categorized academic speech genres by basic integration components of the methodological system; developed step-by-step methods of formation of Japanese academic speech literacy as a basis for Japanese academic skills education under the Master's Degree program; on a pilot basis tested the methodological system of integrated training of Japanese academic skills under the Master's Degree program; updated general psychological and psycholinguistic features of Japanese academic skills; specified the principles of training Japanese academic skills in future philologists under the Master's Degree program; developed evaluation criteria for methodological system to teach future philologists the Japanese academic literacy under the Master's Degree program.

The concept of methodological system of integrated training of Japanese academic skills is built on the main principles of pedagogic education and takes into account

communicative pragmatic approach, under which a communicative situation is a main organizational factor for uniting speech genres into basic integrative components.

Such approach served the ground for drafting curricular, content, method and speech integration considering the use of Japanese language in the situations important in the process of academic and professional communication of a Japanist-philologist.

The thesis shows that education under the Master's Degree programs is a process that should include: research work of a master degree student, mastering theoretical knowledge and practical skills to conduct research activity by selecting curriculum disciplines and taking consultations provided by a thesis advisor, teaching a master degree student methods of scientific research, enhancing academic literacy of a master degree student up to the level allowing him/her to participate in the process of education, present his/her research results to the public, make his/her scientific ideas circulate, and be competitive in his/her academic activity.

In the thesis the author has substantiated that the main training methods for future philologists in Japanese academic skills should be the following: method of making project, referencing, exercising, method of didactic game-exercise, commented dictation, method of problem focused discussion and the role-playing game method. It has also been defined that the key principles of the research are the principles of integration, systemic and genre-to-block organization of education within common communicatively relevant situation and other, with, among others, principle of visibility, accessibility, individual approach, problem resolution, integration; communicative approach; functionality; cross-education of various language competences; taking into account main difficulties of Japanese language for Ukrainian students; empiric principle of 20/80 optimizing education according to Pareto.

In the study, the academic discourse is defined as a communication process in an academic situation where speakers use linguistic, pragmalinguistic, and extralinguistic systems of signs. An academic text is correspondingly a result of communication interaction (communicative acts) of speakers in the conditions of academic discourse characterized by a fixed genre form and relatively stable set of linguistic characteristics.

The academic literacy in the thesis is defined as a system of knowledge of academic discourse and receptive productive speech within scope of academic genres, skills and competencies of their use while comprehending and producing texts of academic discourse.

It has been established that formation of academic literacy requires that language competencies in writing, reading, speaking and auditing, necessary for university language students in Ukraine be developed to practice cross-cultural academic communication in Japanese language.

It has been substantiated that the basic integration component (BIC) is a macro unit of the system of organization of content and methods to train Japanese academic skills. This unit requires language and speech material, auditing, reading and productive speaking activities, educational means and methods. A group of genres (genre unity) embracing several genres of academic texts connected by content and formal relations into communicative situations is a basic component of the constructed system. Meaningful communication situation BIC 1 “Lecture and seminar in current educational process”, genres group: lecture, notes, handout, academic references, question and response. Meaningful communication situation BIC 2 “Publication of study results at a conference and in academic literature and to win grants”, genres group: thesis, referencing, remarks in a discussion, argumentation, summarizing, scientific article, and report at a conference. Meaningful communication situation BIC 3 “Presentation of graduation thesis and proving qualification”, genres group: defense of a qualification project, participation in a discussion.

The author has developed a system of exercises to teach Japanese academic skills, such system to be implemented in three stages: stage 1 – preparation, stage 2 – organization and formation, stage 3 – implementation and control.

Following methodological system of integrated training, a linguodidactic model of teaching Japanese academic skills has been developed.

The main criteria to evaluate academic literacy in Japanese language have been specified as: completeness, sufficiency, relevance of selection and use of language units in an academic text; normative level of perception and production of texts of Japanese

academic genres; capability to solve communicative task in a communication situation of academic discourse.

The updated hypothesis of the experiment was to assume dependence of the outcome of academic literacy formation in Japanists-philologists and implementation of the integrated education system, basic components of which reflect content, methods, forms of education and communication integrity of meaningful situations of Japanese academic discourse.

The experiment showed that in both experimental groups where the author's integrated education system was applied the quality of academic literacy in Japanese language was formed at a higher level than in a control group, such result proving the efficiency of the offered methodological system.

Reliability of the experimental result was proven by the Mann-Whitney statistic method and non-parametrical criteria for connected sampling – the Wilcoxon's T-criteria.

The thesis presents certain methodical recommendations for training Japanese academic skills in future philologists under the integrated education system.

Keywords: Japanists-philologists, Japanese academic literacy, communicative-pragmatic approach, academic speech genres, system of integrated training, basic integration component.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії, навчальні посібники

1. Асадчих О.В. Навчання японської мови у вищій школі: інтегративна система формування і розвитку академічної грамотності: Монографія / О. В. Асадчих. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. – 356 с.
2. Вчимо японську самостійно / 自分で学ぶ日本語 // Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / О.В. Асадчих, Л.Г. Смовженко. – К.: Видавничий дім «КИТ», 2010. – 228 с.
3. Основи методики навчання японської мови у вищій школі // Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів (за спец. «Викладач японської мови та літератури») / Кол. авт. під. керівн. д. філол. н., проф. І.П. Бондаренка. – К.: Видавничий дім «КИТ», 2010. – 328 с. (автори: І.П. Бондаренко, О.І. Дудченко, Х. Егава, Х. Катаока, К.Ю. Комісаров, Л.Г. Смовженко. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/11-46-09 від 01.06.2010 р.
4. Тестові завдання до курсу «Методика навчання іноземних мов» (для студентів-сходознавців) // Навчально-методичний посіб. для студентів вищих навчальних закладів (за спец. «Викладач східної мови та літератури») / О.В. Асадчих, Л.Г. Смовженко. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. – 272 с.
5. Народний епос «країни сходу сонця» / Навчальний посібник: Дзюб І.П., Асадчих О.В., Катаока Х. – К.: Видавничий дім «Дмитра Бураго», 2012. – 179 с.
6. Український казковий епос японською мовою: Навч. посіб. / Асадчих О.В., Дзюб І.П., Катаока Х. – К.: Видавничий дім «Дмитра Бураго», 2014. – 204 с.
7. Методика формування мовленнєвих компетентностей: теорія та практика (на матеріалі східних мов): Посіб. для студентів вищих навчальних

закладів / Асадчих О.В., Смовженко Л.Г. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – 192 с.

Публікації у фахових виданнях України

8. Асадчих О.В. Теоретичні передумови навчання усного японського спілкування на початковому етапі у вищих навчальних закладах / О. В. Асадчих // Науково-практичний освітньо-популярний журнал „Імідж сучасного педагога. Лідерство в освіті”. – Випуск 7-8 (76-77). – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2007. – С. 137-140.

9. Асадчих О. В. Лінгводидактичні проблеми навчання усного іншомовного спілкування на початковому етапі / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2007. – С. 12-19.

10. Асадчих О. В. Критерії оцінювання рівня сформованості у студентів початкового етапу вмінь усного японського мовлення / О. В. Асадчих // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 25. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2008. – С. 9-12.

11. Асадчих О.В. Сучасний стан навчання усного японського мовлення на початковому етапі у вищій школі / О. В. Асадчих // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 23. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2008. – С. 160-167.

12. Асадчих О. В. Сучасні підходи до навчання східних мов у вищих навчальних закладах України (на матеріалі китайської, корейської та японської мов) / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 30. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 63-70.

13. Асадчих О. В. Сучасні підходи до навчання східномовного лексичного матеріалу / О. В. Асадчих // Наукові записки Вінницького державного педагогічного

університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 35. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – С. 56-60.

14. Асадчих О. В. Теоретико-практичні аспекти використання відеофонограм у навчанні іноземних мов / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 36. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 46-51.

15. Асадчих О.В. Особливості організації процесу навчання японської мови студентів мовних спеціальностей на початковому етапі / О. В. Асадчих // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 40. – Вінниця, 2013. – С. 163-167.

16. Асадчих О. В. Теоретико-методичні основи формування вмій академічної грамотності у студентів-японістів мовних ВНЗ України / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – № 69 (Том 1). – С. 111-116.

17. Асадчих О. В. Ознаки і функціональне поле япономовного академічного дискурсу / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – № 70 (Том 1). – С. 36-41.

18. Асадчих О. В. Теоретико-методичні засади інтегративної системи навчання японської мови для академічних цілей / О. В. Асадчих // Всеукраїнський науково-практичний освітньо-популярний журнал «Імідж сучасного педагога». – Полтава: Видавництво «АСМІ». – 2016. – № 6 (165). – С. 48-52.

19. Асадчих О. В. Система навчання студентів мовних спеціальностей японського академічного мовлення: інтегративні компоненти / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – № 73 (Том 1). – С. 45-52.

20. Асадчих О. В. Принципи та методи навчання японського академічного мовлення студентів-філологів у магістратурі / О. В. Асадчих // Збірник наукових

праць «Педагогічні науки». – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – № 74 (Том 1). – С. 96-101.

Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав та українських виданнях, які включені до наукометричних баз

21. Асадчих О.В. タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学におけるトピック・シラバスを取り入れた初級授業の改善と教材開発－「自己表現」を目指した口頭能力の養成のために－『日本言語文化研究会論集』、第3号、政策研究大学院大学、国際交流基金日本語国際センター、国立国語研究所。－2014。－P. 1-35.

22. Асадчих О.В. Ук라이на的高等教育機関における日本語教育・日本語教員養成課程のコースデザインの改善への提案－タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学の場合 // 東京外国語大学国際日本研究センター、日本語・日本学研究 vol.4、東京、2014。－P. 189-199.

23. Асадчих О.В., Хамрай О.О. Детермінанти динаміки мотивації вивчення японської мови студентами мовних ВНЗ України / О. В. Асадчих, О. О. Хамрай // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (23), Issue: 47. - Budapest, 2015. – С. 35-41.

24. Асадчих О.В. Методичне забезпечення формування вмінь академічної грамотності у студентів-японістів мовних ВНЗ України / О. В. Асадчих // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – Харків: НВП ПП «Технологічний центр». – 2016. – Vol. 7 (3). – С. 4-8.

25. Асадчих О.В. Аналіз психолінгвістичних особливостей навчання японського академічного продуктивного мовлення / О. В. Асадчих // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – Харків: НВП ПП «Технологічний центр». – 2016. – Vol. 8 (4). – С. 63-68.

26. Асадчих О. В. Сучасний стан навчання японської мови для академічних цілей в мовних ВНЗ України / О. В. Асадчих // Scientific Journal «ScienceRise:

Pedagogical Education». – Харків: НВП ПП «Технологічний центр». – 2017. – Vol. 1 (9). – С. 4-9.

27. Асадчих О. В. Прикладний аспект інтегративної системи навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення / О. В. Асадчих // Науковий журнал «Молодий вчений». – № 1 (41) січень, 2017. – С. 347-351.

28. Асадчих О. В. Навчання студентів японської мови з академічною метою: формування академічної грамотності / О. В. Асадчих // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (52), Issue: 113. – Budapest, 2017. – С. 15-19.

29. Асадчих О.В. Експериментальна апробація методичної системи інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в магістратурі / О.В. Асадчих // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – Харків: НВП ПП «Технологічний центр». – 2017. – Vol. 6 (14). – С. 4-10.

Праці апробаційного характеру

30. Асадчих О.В. Адаптація існуючих інтенсивних методів навчання іноземних мов до викладання японської мови у вищій школі / О. В. Асадчих // «Людина і сучасне суспільство: проблеми педагогіки та психології». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 11-12 жовтня 2013 року): – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. – С. 97-101.

31. Асадчих О.В. Принципи організації самостійної роботи в процесі навчання японської мови студентів мовних спеціальностей / О. В. Асадчих // «Проблеми педагогіки і психології та їх роль в сучасному суспільстві». Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 25-26 жовтня 2013 року). – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень» 2013. – С. 5-8.

32. Асадчих О.В. Мотивація вивчення східних мов українськими студентами / О. В. Асадчих // «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 8-9 листопада 2013 року): – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. – С. 65-68.

33. Асадчих О.В. Формування ієрогліфічної компетентності письма студентів мовних спеціальностей на заняттях з японської мови / О. В. Асадчих // «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІ ст.». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 7-8 лютого 2014 року): – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 103-106.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

34. Асадчих О. В. Особливості навчання фонетики та письма на матеріалі японської мови студентів мовних спеціальностей на початковому етапі / О. В. Асадчих // Зб. наук. пр. КНУ імені Тараса Шевченка. Інститут філології. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 25. Ч. 1: Мовні і концептуальні картини світу. – С. 24-28.

35. Асадчих О. В. Критерії відбору навчальних відеофонограм та фонограм у процесі формування комунікативно-мовленнєвих умінь у студентів початкового етапу / О. В. Асадчих // Зб. наук. пр. КНУ імені Тараса Шевченка. Інститут філології. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 26. Ч. 1: Мовні і концептуальні картини світу. – С. 31-35.

36. Асадчих О. В. Концепція навчального посібника для студентів філологів на основі японо-англійських текстів / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко // Зб. наук. пр. КНУ імені Тараса Шевченка. Інститут філології. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 27: Мовні і концептуальні картини світу. – С. 156-160.

37. Асадчих О. В. Лінгвокраїнознавчі основи методики викладання японської мови / О. Асадчих, О. Іщенко // Вісник Київського національного ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія “Східні мови та літератури”. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2011. – Вип. 17. – С. 4-7.

38. Асадчих О. В. Теоретичні передумови формування готовності студентів мовних спеціальностей до самостійної роботи з двомовними текстами / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко // Київський національний університет імені Тараса Шевченка. «Мовні і концептуальні картини світу». – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2011. – Вип. 35. – С. 160-167.

39. Асадчих О. В. Теоретичні передумови формування полілінгвальної особистості в контексті діалогу культур / О. В. Асадчих // Научный журнал Крымского научного центра НАН Украины и Министерства образования и науки Украины, Таврического национального ун-та им. В.И. Вернадского, Межвузовского центра «Крым». – Симферополь: Из-во Межвузовского центра «Крым», 2009. – №158: «Культура народов Причерноморья». – С. 68-71.

40. Асадчих О.В. タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学における東洋言語・文学の専攻のカリキュラムの問題点とその対策の一例(Навчальний план підготовки студентів спеціальності «Східна мова та література» у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка: проблеми та шляхи їх розв'язання) / О. В. Асадчих // Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка. «Мовні і концептуальні картини світу». – К., 2012. – Вип. 40. – С. 153-159.

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| ВСТУП..... | 20 |
| | |
| РОЗДІЛ I. | |
| ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ЯПОНСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ..... | 35 |
| 1.1. Навчання японського академічного мовлення філологів-магістрантів на сучасному етапі перебігу освітніх процесів в Україні і світі..... | 36 |
| 1.2. Проблеми академічного засвоєння та застосування японської мови з урахуванням її типологічних характеристик, унікальних та універсальних рис.... | 47 |
| 1.2.1. Лінгвістичні труднощі навчання на фонетичному, лексичному, стилістичному і графічному рівнях японської мови..... | 48 |
| 1.3. Психологічні та психолінгвістичні особливості навчання японського академічного мовлення магістрантів..... | 56 |
| 1.4. Результативно-цільові характеристики мотивації навчання японської мови українських студентів в умовах магістратури..... | 83 |
| 1.5. Дидактичні особливості процесу навчання японського академічного мовлення студентів-філологів у магістратурі..... | 89 |
| Висновки до розділу 1..... | 115 |
| | |
| РОЗДІЛ II. | |
| АКАДЕМІЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯПОНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МАГІСТРАНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ..... | 119 |
| 2.1. Загальні проблеми дослідження питань академічного дискурсу, стилю, тексту і жанру у лінгводидактиці..... | 120 |
| 2.2. Особливості японського академічного дискурсу, жанрів японських академічних текстів..... | 128 |
| 2.3. Академічна грамотність як дидактична мета: психологічна природа розвитку мовної особистості, складники структури академічної грамотності й фактори, що впливають на її досягнення..... | 138 |

2.4. Дидактичні умови досягнення академічної грамотності мовлення магістрантів-філологів на засадах комунікативно-прагматичного підходу.....148

Висновки до розділу 2.....157

РОЗДІЛ III.

КОНЦЕПЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЯПОНСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ.....159

3.1. Загальнотеоретичні питання інтеграції як дидактичної проблеми.....159

3.2. Теоретико-методичні засади методичної системи інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в магістратурі.....163

3.3. Прикладний аспект методичної системи інтегрованого навчання в лінгводидактиці іноземних мов.....171

3.4. Комплексний добір навчального матеріалу на засадах комунікативно-прагматичного підходу для досягнення японської академічної грамотності філологів-японістів.....177

3.5. Система навчання японського академічного мовлення: інтегративні компоненти.....189

3.6. Лінгводидактична модель процесу навчання філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури.....256

Висновки до розділу 3.....271

РОЗДІЛ IV.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНОЇ СИСТЕМИ В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМУ НАВЧАННІ ЯПОНСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ У МАГІСТРАТУРІ.....275

4.1. Організація методичного експерименту: сутнісні характеристики експериментального впровадження системи формування

| | |
|---|------------|
| академічної грамотності..... | 275 |
| 4.2. Змістовий та процесуальний аспекти констатувального етапу експериментального навчання..... | 279 |
| 4.3. Формування і розвиток грамотності японського академічного мовлення у базисних інтегративних компонентах системи навчання (ВІС1, ВІС2, ВІС3)..... | 287 |
| Висновки до розділу 4..... | 353 |

РОЗДІЛ V.

| | |
|--|------------|
| ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ..... | 355 |
|--|------------|

| | |
|---|-----|
| 5.1. Систематизація, критичне оцінювання і теоретичне узагальнення експериментальних даних..... | 355 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 5.1.1. Статистичне опрацювання результатів експерименту із використанням непараметричного критерію для зв'язних вибірок Т-критерію Вілкоксона..... | 356 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 5.1.2. Верифікація гіпотези дослідження із використанням U-критерію Манна-Уїтні..... | 376 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 5.2. Методичні рекомендації до навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення за методичною системою інтегрованого навчання..... | 385 |
|---|-----|

| | |
|-----------------------------------|------------|
| Висновки до розділу 5..... | 390 |
|-----------------------------------|------------|

| | |
|----------------------|------------|
| ВИСНОВКИ..... | 391 |
|----------------------|------------|

| | |
|--|------------|
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 397 |
|--|------------|

| | |
|---------------------|------------|
| ДОДАТКИ..... | 451 |
|---------------------|------------|

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження. Потреба людини бути багатогранною особистістю є природною для динамічного розвитку суспільства. У такому суспільстві ведення діалогу культур є неможливим без удосконалення мовної освіти. Нові реалії, що постають у контексті сучасної освіти, передбачають формування відповідної філософії сучасного науковця. У цій філософії наріжним каменем є опанування нових мовних знань, створення і освоєння методики навчання мов. Японська мова, інтерес до вивчення якої серед студентів мовних ВНЗ України зростає з кожним роком, потребує нових ґрунтовних досліджень у галузі лінгводидактики. Адже навчання мови Сходу є особливим процесом у зв'язку з відмінностями лінгвокультури її носіїв у порівнянні з українцями. Тому навчання японської мови є кропіткою працею для студента і відповідальним завданням для викладача. Це завдання набуває ще більшої значущості в академічному дискурсі, оскільки японське академічне мовлення має труднощі і особливості, які неможливо подолати без пізнання основ академічного стилю загалом і системної роботи з академічним мовленням зокрема.

Академічне мовлення – зразок красномовства і майстерності, який демонструє мовець. Академічна сфера спілкування відрізняється тим, що в процесі мовлення метою є не лише точне, логічне, однозначне й науково ціннісне вираження думки, але й трансляція емоційних акцентів, метафоричних образів, особистісних впливів на слухача та читача. Якщо найголовнішим елементом процесу мислення в академічній сфері є поняття, а динаміка мислення виражається в судженнях та умовиводах, що пов'язані одне з одним у логічній послідовності, то переконливість, авторитетність, гнучкість комунікації – це емоційно-вольові характеристики талановитого академічного мовця. Академічне мовлення здійснюється в аудиторіях навчальних закладів, в офісах культурних і ділових центрів, у кабінетах науково-дослідних інститутів. Лекція є зразком наукового дискурсу, бо втілена в ній інформація відображає стан розвитку наукових знань епохи. Водночас лекція втілює риси педагогічного дискурсу, оскільки на наукових здобутках і досвіді ґрунтується освіта поколінь. Тому академічне мовлення генерує у собі ознаки педагогічного й

наукового мовлення і постає окремим предметом дослідження, осмислення, творчого розвитку особистості.

Сьогодні вітчизняні й зарубіжні лінгводидакти погоджуються із тим, що формування комунікативної компетентності, яка охоплює не лише мовленнєву грамотність (академічну грамотність як її частину), але й розуміння ознак і функцій академічного іншомовного дискурсу, є необхідним, потрібним, актуальним. Виявлення й опис його характеристик є вагомими для побудови практичних навчальних систем і поглиблення теоретичних основ лінгводидактики, які своєю чергою обумовлюють методичну працю викладачів окремих іноземних мов.

У навчанні японського академічного мовлення ми обрали суб'єктами студентів-магістрантів, які повинні демонструвати найкращі риси міжкультурної мовної особистості глобального світу. Тому методичну систему інтегрованого навчання японського академічного мовлення було сплановано і спроектовано саме для їхньої аудиторії, вимогливої до себе й університетських викладачів, допитливої, налаштованої на науковий пошук.

Обираючи об'єктом дослідження процес навчання японської мови у ВНЗ України, ми з'ясували, що воно орієнтоване на підготовку фахівців, які володіють японською мовою на рівні, необхідному для розуміння суспільно-політичної і соціально-побутової інформації, усного перекладу переговорів і письмового перекладу документів, для встановлення ділових контактів із представниками країн із японською мовою спілкування.

Це визначає методичну концепцію навчального процесу, що найчастіше перебуває у рідчизні комунікативно-когнітивного підходу до вивчення японської мови. Поява значної кількості досліджень із питань підвищення якості навчання японської мови на початковому та середньому рівнях, удосконалення викладацької майстерності українських викладачів-японістів, написання навчальних посібників, які враховують особливості україномовної аудиторії студентів-японістів, а також стабільне зростання можливостей навчатися у провідних японських університетах, забезпечене грантами, стипендіями, пропозиціями стажування, сприяють

підвищенню рівня володіння японською мовою на початковому та середньому рівнях її вивчення.

Проте фахова філологічна підготовка студента-японіста в українському університеті не повинна обмежуватися рівнями А1-В1 володіння японською мовою. Як свідчать дані щорічного опитування, яке проводить уряд Японії у межах програм моніторингу викладання та вивчення японської мови як іноземної в Україні, кожного другого фахівця-випускника університету можна критикувати за недостатньо вправні вміння щодо япономовної академічної грамотності. Схожі дані ми отримали, провівши анкетування серед 387 студентів, які вивчають японську мову в ВНЗ Києва, Харкова та Львова, у відповідях яких містилась інформація про значні пробіли у володінні японською мовою для академічних цілей, що ускладнює їхнє функціонування як викладачів японської мови після закінчення магістратури, зменшує шанси продовжити навчання в аспірантурі японських ВНЗ, обов'язковою вимогою яких є володіння японською мовою для академічних цілей на рівні В2 або С1, а також значно обмежує їхню науково-дослідницьку діяльність. Тобто головною причиною неуспішності розвитку японської комунікативної компетентності в академічній сфері є недостатня методична забезпеченість формування академічної грамотності й оволодіння студентом чи магістрантом академічним стилем японського мовлення у межах обов'язкового університетського курсу. Цей факт зумовлено специфікою академічної японської мови загалом і відсутністю методик комплексного навчання японської мови для академічних цілей зокрема. Також існує ще низка психологічних причин, однією з яких є зміна чи втрата позитивної мотивації вивчення японської мови в термінах до вступу в університет та після кількох років навчання в університеті.

Ми переконані, що курс академічного японського мовлення має бути обов'язковим (предмет класу А) в програмах для філологічних факультетів університетів України. Його відсутність у магістерських програмах університетів негативно впливає на рівень володіння японським академічним мовленням і, як наслідок, зумовлює втрату академічної комунікативної компетентності. Тому, з метою удосконалення навчання японського академічного мовлення в умовах

магістратури, були внесені зміни до навчальних планів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, згідно з якими, для студентів кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії з 2016 року запроваджено курс «Японська мова для академічних цілей». Проведений нами аналіз навчальних планів ВНЗ України також засвідчив наявність посиленої уваги до академічного мовлення як основи здійснення досліджень та опису його ходу і результатів, формування і розвиток якого відбувається в межах таких дисциплін, як: «Східномовно-український переклад наукових текстів», «Основи наукових досліджень», «Мовно-стилістичні особливості східномовних наукових текстів» тощо.

Сучасні навчальні методики мають вагомий матеріал для побудови теорії навчання іноземних та української мов, завдяки ґрунтовним дослідженням в лінгвістиці, психології, дидактиці, окремих лінгвометодиках. Значні лінгвістичні підвалини заклали дослідники різних аспектів формування мовної особистості. Системність і філософська природа мовних явищ всебічно досліджена у працях Ф. де Соссюра, Б. де Куртене, В. Виноградова, О. Потебні, С. Семчинського, І. Кучеренко, О. Шахматова, D. Bridges, L. Festinger, R. Jakobson, K. Levin, 総子杉本 (Ф. Сугімото), 惠坂本 (М. Сакамото). Сучасні вчені активно розвивають концепцію мовної прагматики (В. Васирина, О. Снитко, О. Іссерс, В. Tomalin, 悟小山 (С. Кояма), теорію жанрів (М. Бахтін, Ф. Бацевич, В. Дементьєв, J. Swales, T. Van Dijk, 敏子石田 (Т. Ішіда), 正弘鈴木 (М. Судзукі), теорію мовної особистості (Ю. Караулов, К. Сєдов, Т. Толмачова, І. Птіцина, І. Халєєва, К. Levin), теорію дискурсу (Р. Алікаєв, А. Белова, Ю. Габермас, О. Ільченко, В. Карасик, Н. Колеснікова, Л. Манерко, О. Мороховський, Н. Сушкова, М. Фуко С. Шепітько, T. Van Leeuwen, R. Markkanen, J. Martin, E. Chazal, K. Kimura, M. Shih, Y. Takahashi). Навчальні моделі сьогодні будуються на засадах системності в навчанні, обґрунтованих авторитетними вченими (П. Анохін, Л. фон Берталанфі, І. Бім, І. Дудник, Ю. Ковальова, Б. Ломов, В. Якунін, М. Liptan, 利幸土井 (Р. Дої). Процес формування комунікативних умінь та навичок у теоріях психології

діяльності досліджено вченими зі світовою славою (В.Артемов, Л. Виготський, І. Гальперін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, Л. Столяренко, Н. Тализіна, С. Рубінштейн, Л. Цветкова, G. Lozanov, A. Maslow). Інтегративні засади навчання мови сформували представники різних галузей науки, серед яких М. Асимов, В. Безрукова, В. Беспалько, О. Бодалєв, М. Бойченко, О. Борщова, Н. Бочкова, А. Вербицький, Л. Гриценко, О. Данилюк, Н. Дем'яненко, А. Єремкін, І. Козловська, Ю. Комарова, В. Крючков, О. Кубасов, О. Ларіонова, Л. Мухаммад, О. Олексюк, Г. Онкович, О. Маркова, І. Петрівня, В. Пешкова, О. Пузанкова, А. Токарева, Г. Федорець, А. Ятайкіна S. Fallows, L. Garkovich, J. Klein, D. Short, H. William. Навчання мови як процес і комунікативна діяльність має концептуальне підґрунтя завдяки науковим дослідженням Б. Ананьєва, Г. Колшанського, Л. Кулікової, В. Митягіної, Ю. Пасова, Т. Самосенкової, Й. Стерніна, О. Толмачової, І. Шпенюк, Р. Якобсона, J. Ch. Brumfit). Системні моделі опанування іноземною мовою було обґрунтовано за кордоном (А. Chamot, С. Griffiths, R. Oxford); стратегічний підхід до проектування навчання української мови втілено в Україні (О. Любашенко).

Здійснено численні дослідження, які засвідчують прогрес у галузях: методики навчання рідної мови (Т. Донченко, В. Дудников, С. Караман, М. Пентилюк), класичних мов (Л. Звонська, В. Шовковий), англійської мови для академічних цілей в Україні і за її межами, зокрема, з удосконалення писемного мовлення (Е. Васильєва, І. Грішина, С. Кожушко, Н. Колесникова, Ю. Колмакова, Л. Константинова, І. Короткіна, Р. Мартинова, Є. Міронов, О. Ніколаєв, І. Нужа, О. Патієвич, Л. Рябих, Л. Сазанович, В. Свиридюк, О. Тарнопольський, О. Тимошенко, Н. Смірнова, І. Уварова, І. Щемельова), тестології (О. Квасова, О. Петрашук), усного академічного стилю (М. Блох, О. Бочкарьова, О. Галанова, О. Парсяк, О. Фрейдіна), розроблено жанрову лінгводидактичну модель викладання англійської мови для науково-академічних цілей (Т. Яхонтова).

Вагомим є доробок японських лінгводидактів з окремих аспектів навчання японської мови для академічних цілей у самій Японії: навчання писемного академічного мовлення (直之木谷 (Н. Кітані)、美子久保田 (Й. Кубота)、まゆみ佐

久間 (М. Сакума)、ポリリー・ザトラウスキー (П. Затравскі)、навчання усного академічного мовлення (望田中 (Н. Танака)、光一西口 (К. Нішігучі)、直美八田 (Н. Хатта)、陽子牧野 (Й. Макіно)、особливості японського академічного мовлення у контексті лінгводидактики 眸岡崎 (Х. Окадзакі)、敏雄岡崎 (Т. Окадзакі)、史恵梁嶋 (Ф. Янашіма).

Зважаючи на значний інтерес наукової спільноти до проблем навчання мови, ми змушені констатувати, що досі питання дослідження комплексної системи навчання академічного японського мовлення у вищій школі не порушувалося. Окрім того, навчання академічного мовлення в Україні дотепер здійснюється без урахування умов конкретного академічного середовища, без програмної упорядкованості курсів, часто є справою викладачів-ентузіастів. Отже, давно постала потреба систематизувати процес навчання японського академічного мовлення, інтегрувати види мовленнєвої діяльності, цілі науково-дослідницької праці студентів, спрямувати навчання у предметне поле магістерського дослідження, передбачити перспективу виходу молодого науковця у міжнародний япономовний академічний простір, сформувані досвід обміну знаннями у наукових статтях, виступах на конференціях, захистах результатів дослідницької праці. Методи, які обиралися в навчанні японського академічного мовлення не було запроваджено в систему, яка б забезпечила академічне спілкування під час підготовки дослідження до оприлюднення, на конференціях, у дискусіях з колегами. Методи проектів і рольової гри не стали провідними у навчанні японського академічного мовлення, хоча процес написання наукової праці за своєю суттю є масштабним дослідницьким проектом. Нарешті, грамотність академічного мовлення не була досі визначена головною дидактичною метою системи навчання японської мови. Тому дослідницькою пропозицією дисертації стало створення системи навчання японського академічного мовлення, в якій би було інтегровано цілі і мотиви, методи і форми навчання, види мовлення у комунікативно значущих ситуаціях академічного дискурсу.

Актуальність дисертаційного дослідження зумовлена суперечностями:

- між соціальним запитом на оволодіння японським академічним мовленням як засобом наукового пошуку в міжкультурному просторі та відсутністю науково обґрунтованих методик навчання академічного японського мовлення, які б цілком задовольнили запити магістрантів-філологів у ВНЗ України;

- між важливою роллю академічного мовлення у формуванні япономовної академічної грамотності фахівця та браком методичного забезпечення навчання японської мови для академічних цілей на засадах інтеграції змісту, методів і умов комунікації;

- між необхідністю організації навчання філологів японського академічного мовлення в магістратурі для проведення наукових досліджень і захисту їхніх результатів та відсутністю науково обґрунтованої й експериментально перевіреної системи організації навчання академічного мовлення з позицій комунікативної прагматики.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження було виконано в межах загальної наукової теми «Актуальні проблеми методики викладання східних мов та літератур», що розробляється в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 10 від 24.05.2011 р.). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 4 від 29 листопада 2016 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Академії педагогічних наук України (протокол № 2 від 28.03.2017 р.).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, практичне розроблення та експериментальна перевірка методичної системи інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення з урахуванням навчально-комунікативних потреб у магістратурі українських ВНЗ.

Для досягнення мети окреслено такі **завдання дослідження:**

1. Визначити теоретичні засади навчання студентів мовних спеціальностей японського академічного мовлення в магістратурі.

2. Розробити концепцію формування японської академічної грамотності як необхідної мовленнєвої компетентності і як риси мовної особистості філолога-японіста.

3. Обґрунтувати, розробити і втілити методичну систему інтегрованого навчання японського академічного мовлення з урахуванням комунікативних цілей і потреб магістрантів-філологів.

4. Розробити систему вправ, завдань, контрольних заходів і тестів для формування академічної грамотності студентів мовних спеціальностей в магістратурі.

5. Створити лінгводидактичну модель процесу навчання студентів мовних спеціальностей японського академічного мовлення в магістратурі.

6. Експериментально перевірити ефективність методичної системи інтегрованого навчання студентів мовних спеціальностей японського академічного мовлення в магістратурі.

7. Сформулювати методичні рекомендації до організації навчання студентів мовних спеціальностей в інтегрованій системі з урахуванням прагматичної мети.

Об'єктом дослідження є навчання японської мови студентів мовних спеціальностей в магістратурі.

Предметом дослідження є методична система інтегрованого навчання студентів мовних спеціальностей японського академічного мовлення в магістратурі та умови її ефективної реалізації.

Концепція дослідження. Загальною дидактичною метою системного навчання японської мови для академічних цілей пропонуємо визнати *академічну грамотність*.

У формуванні японської академічної грамотності ми враховуємо психологічну природу розвитку рис мовної особистості, визначаємо складники структури академічної грамотності й фактори, що впливають на навчальний процес.

Концепція методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення враховує основні положення філософії педагогічної освіти і побудована на засадах комунікативно-прагматичного (за Н. Формановською)

підходу, згідно з яким комунікативно значуща ситуація є основним організаційним чинником при поєднанні мовленнєвих жанрів у базисні інтегративні компоненти.

На основі цього підходу ми спроектували міжпредметну, змістову, методичну та мовленнєву інтеграцію, враховуючи використання японської мови у ситуаціях, які є важливими у процесі академічного і професійного спілкування філолога-японіста.

Отже, ми передбачили, що методична система інтегрованого навчання повинна відповідати таким вимогам:

- 1) бути спрямованою на побудову логіко-структурних зв'язків між навчальними дисциплінами або циклами одного навчального предмета;
- 2) ґрунтуватися на внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язках;
- 3) містити систему завдань, зорганізованих на взаємопов'язаній діяльності задля досягнення дидактичних цілей формування багатьох компетентностей студента;
- 4) бути основою для побудови інтегративного навчального курсу на основі системи методів, прийомів, навчально-організаційних форм.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що навчання студентів мовних спеціальностей японського академічного мовлення в магістратурі буде ефективним за умов:

- 1) організації навчального процесу з урахуванням труднощів та специфіки опанування японської мови, а також особливостей навчання японського академічного мовлення в магістратурі ВНЗ України;

- 2) дотримання ключових принципів інтеграції, системності та жанрово-блокової організації навчання на основі спільної комунікативно значущої ситуації, а також інших, серед яких принцип наочності, доступності, індивідуалізації, проблемності; комунікативної спрямованості; функціональності; взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності; урахування основних труднощів засвоєння японської мови українськими студентами; емпіричного принципу оптимізації навчання 20/80 за Парето;

3) втілення системи формування академічної грамотності японського академічного мовлення в магістратурі;

4) організації базисних інтегративних компонентів системи навчання відповідно до значущих комунікативних ситуацій («Лекція і семінар поточного навчального процесу», «Оприлюднення результатів дослідження», «Захист кваліфікації»);

5) організації навчального матеріалу на засадах комунікативно-прагматичного підходу.

Для розв'язання сформульованих вище завдань застосовувалися такі **теоретичні методи** дослідження: аналіз наукової літератури з методики навчання іноземних мов, психології, психолінгвістики, лінгвістики з проблем дослідження; узагальнення практичного досвіду викладання академічного мовлення у мовному ВНЗ та **емпіричні методи**: експеримент, метою якого була перевірка ефективності розробленої методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення; моделювання, метою якого було розроблення лінгводидактичної моделі процесу навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в магістратурі; опитування викладачів з метою виявлення доцільності впровадження розробленої методичної системи інтегрованого навчання у навчальний процес мовних ВНЗ; анкетування, метою якого було дослідити мотивацію вивчення японської мови; хронометрування, метою якого було зафіксувати дані експерименту для подальшого аналізу; методи математичної статистики із використанням непараметричного критерію для зв'язних вибірок Т-критерію Вілкоксона та U-критерію Манна-Уїтні, метою яких було обчислити рівень сформованості япономовної академічної грамотності майбутніх філологів у магістратурі.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося впродовж 2007-2017 рр. На різних етапах у ньому взяло участь 387 студентів ВНЗ України та 34 викладача університетів Києва, Львова, Харкова.

Організація та етапи дослідження. Робота проводилася впродовж десяти років у три етапи.

На першому етапі (2007 р.) було визначено об'єкт, предмет, мету й завдання дослідження, опрацьовано теоретичні джерела з педагогіки, лінгвістики, психолінгвістики, прагматики, лінгводидактики, з'ясовано методологічні засади дослідження, сформульовано та уточнено гіпотезу.

Другий етап (2008-2010 рр.) полягав в опрацюванні даних констатувального експерименту та підготовці матеріалів для здійснення формувальної ланки. Опубліковано низку наукових статей та навчально-методичних праць із проблеми дослідження.

На третьому етапі (2011-2017 рр.) проводилася експериментальна перевірка методики формування академічної грамотності японського академічного мовлення із залученням методичної системи інтегрованого навчання. Узагальнені підсумки висвітлено в монографії «Навчання японської мови у вищій школі: інтегративна система формування і розвитку академічної грамотності».

Наукові положення, що виносяться на захист:

1. Головною метою навчання японського академічного мовлення є формування у студентів *академічної грамотності*, під якою розуміємо систему знань про академічний дискурс і рецептивно-продуктивне мовлення в академічних жанрах, уміння та навички використання цих знань у сприйманні і створенні текстів академічного дискурсу.

2. Академічна грамотність як дидактична категорія розглядається нами у двох аспектах: 1) як мета навчання академічного мовлення і 2) як сформована риса мовної особистості.

3. Методична система інтегрованого навчання японського академічного мовлення охоплює види мовлення для створення і сприймання текстів академічних жанрів, методи, прийоми, форми та засоби навчання японського академічного мовлення в магістратурі; зміст навчання; етапність організації навчального процесу відповідно до значущих комунікативних ситуацій поточного навчання, оприлюднення часткових результатів дослідження і захисту підсумкових результатів наукової праці.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що

Вперше в українській лінгводидактиці розроблено концептуальне підґрунтя для цілісної методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення на засадах комунікативно-прагматичного підходу; *обґрунтовано і визначено* поняття академічної грамотності як мети навчання і риси мовної особистості; *описано* значущі комунікативні ситуації для навчання японського академічного мовлення; *обґрунтовано і згруповано* академічні мовленнєві жанри у базисних інтегративних компонентах методичної системи; *розроблено* поетапну методіку формування япономовної академічної грамотності як основи японського академічного мовлення в магістратурі; *експериментально перевірено* методичну систему інтегрованого навчання японського академічного мовлення в магістратурі; *уточнено* загальні психологічні та психолінгвістичні характеристики япономовного академічного мовлення; *конкретизовано* принципи навчання японського академічного мовлення майбутніх філологів у магістратурі; *розроблено* критерії оцінювання ефективності методичної системи досягнення япономовної академічної грамотності; *подальшого розвитку* набули зміст і методика навчання майбутніх філологів японської мови в умовах університетської освіти. •

Теоретичне значення одержаних результатів полягає:

У створенні *концепції інтегрованого навчання* японського академічного мовлення *для досягнення академічної грамотності*; у розвитку положень комунікативно-прагматичного підходу в лінгводидактиці як антропологічній галузі знань; у розкритті специфіки поєднання мовленнєвих жанрів у базисні інтегративні компоненти навколо значущої комунікативної ситуації; у визначенні методів, прийомів, форм роботи, які передбачають формування академічної грамотності у процесі оволодіння японським академічним мовленням; в обґрунтуванні цілісної методичної системи, ефективної концепції навчання японського академічного мовлення майбутніх філологів у магістратурі.

Практичне значення дослідження визначається тим, що основні його теоретичні положення, висновки та рекомендації можуть бути використані в процесі

викладання методики навчання японської мови, для створення програм, підручників, посібників, розроблення навчальних курсів японської мови для академічних цілей. Система вправ і завдань для формування грамотності японського академічного мовлення майбутніх філологів в магістратурі прислужиться викладачам і студентам як основа формування мовних компетентностей. Вона становить зміст навчального комплексу вправ та завдань для магістрантів-японістів, що навчаються в університетах України. Лінгводидактична модель навчання японського академічного мовлення створена у розвиток лінгводидактичної теорії навчання мов Сходу і може бути використана для організації навчання японістів-філологів у програмах і курсах мовних спеціальностей ВНЗ. Методична система інтегрованого навчання є основою створених методичних рекомендацій для проведення занять в курсах магістратури.

Апробація результатів дослідження. Різні тематичні аспекти дослідження було оприлюднено на 24 конференціях: 1) IV Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы тюркологии и востоковедения», 23 марта 2009 г. Симферополь, Крым; 2) Всеукраїнська наукова конференція за участю молодих учених „Етнічні мовно-культурні моделі світу в контексті українського перекладознавства: до 90-річчя Миколи Лукаша”, 22 жовтня 2009 р., м. Київ; 3) Перша міжнародна науково-практична конференція „Японська мова та культура в сучасній Європі та Україні – проблеми сьогодення і подальші перспективи” 20 березня 2009 р., м. Київ; 4) Друга міжнародна наукова конференція „Японська мова та література на пострадянському просторі: проблеми та перспективи”, 26 березня 2010 р., м. Київ; 5) Всеукраїнська наукова конференція за участю молодих учених „Етнічні виміри універсуму: мова, література, культура”, 14 квітня 2010 р., м. Київ; 6) Міжнародна наукова конференція «Думка й слово: традиції О. Потебні й сучасна філологічна наука (до 175-річчя О. Потебні)» від 21 жовтня 2010 р.; 7) Всеукраїнська наукова конференція за участю молодих учених «Концепти та константи в мові, літературі, культурі», 14 квітня 2011 р.; 8) Третя міжнародна науково-практична конференція «Удосконалення методики викладання японської мови та літератури у контексті входження України у Болонський процес», 25

березня 2011 року; 9) Четверта міжнародна науково-практична конференція «Системність і спадкоємність у процесі викладання японської мови та літератури в початкових, середніх та вищих навчальних закладах», 23 березня 2012 року, м. Київ; 10) Двадцять друга науково-практична конференція «Проблеми викладання та вивчення японської мови в світовій практиці», 12 грудня 2012 р., Міжнародний центр викладання японської мови в м. Кітаурава, Японія; 11) Майстер-клас «Проблеми викладання японської мови в Україні». 6 березня 2013р., Токійський університет іноземних мов, м. Токіо, Японія; 12) Сьома науково-практична звітна конференція за участі науковців з Америки, Канади, Кореї, Словенії та України, що досліджують японську мову та методику її викладання в своїх країнах, 21 березня 2013р., конференційна зала Токуо Midtown, м. Токіо, Японія; 13) Міжнародна науково-практична конференція «Людина і сучасне суспільство: проблеми педагогіки та психології» (м. Львів, 11-12 жовтня 2013 року); 14) Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми педагогіки і психології та їх роль в сучасному суспільстві» (м. Харків, 25-26 жовтня 2013 року); 15) Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії» (м. Львів, 8-9 листопада 2013 року); 16) Міжнародна науково-практична конференція «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.» (м. Львів, 7-8 лютого 2014 року); 17) Шоста міжнародна науково-практична конференція «Передові технології у галузі навчання японської мови» (м. Київ, 21 березня 2014 року); 18) Сьома міжнародна науково-практична конференція «Переклад у Японії та Україні: сучасний стан та завдання» (м. Київ, 20 березня 2015 року); 19) Міжнародна конференція в м. Будапешт “Scientific and Professional Conference Urgent Problems of Pedagogy and Psychology” (м. Будапешт, 19 липня 2015 р.); 20) Міжнародна наукова конференція «Сучасна філологічна наука в міждисциплінарному контексті» (м. Київ, 8 жовтня 2015 року); 21) Восьма міжнародна науково-практична конференція «Керівництво науковою роботою: завдання та перспективи» (м. Київ, 18 березня 2016 р.); 22) Всеукраїнські наукові читання за участю молодих учених «Мова і література в глобальному і локальному медіапросторі» (м. Київ, 5-6 квітня 2016 р.); 23) Міжнародна конференція в м.

Будапешт “Scientific and Professional Conference Actual Problems of Science and Education” (м. Будапешт, 29 січня 2017 р.); 24) Дев’ята міжнародна науково-практична конференція «Вивчення та дослідження японської мови і літератури – вплив та розуміння японських реалій» (м. Київ, 17 березня 2017 р.).

Методичну систему інтегрованого навчання японського академічного мовлення **впроваджено** в навчальний процес у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (довідка № 3 від 27 грудня 2016 року), Київському національному лінгвістичному університеті (довідка № 154 від 25 грудня 2016 року), Київському університеті імені Бориса Грінченка (довідка № 249 від 13 червня 2017 року), Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» (довідка № 72/17 від 13 червня 2017 року), Львівському національному університеті імені Івана Франка (довідка № 315/17 від 20 червня 2017 року).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено у 40 працях: 1 монографія (одноосібна), 13 статей у наукових фахових виданнях України з педагогічних наук, 5 статей у виданнях України, що входять до наукометричної бази Index Copernicus, 4 статті в зарубіжних періодичних виданнях, 4 публікації у збірниках матеріалів наукових конференцій. Додатково відображають наукові результати дисертації 6 навчально-методичних посібників з методики викладання східних мов, серед яких 1 з грифом МОНУ (у співавторстві) та 7 статей у різних виданнях.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, п’яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Повний обсяг роботи – 471 сторінка. Обсяг основного тексту становить 380 сторінок. Список використаних джерел 497 найменувань, з яких 140 – іноземними мовами. Робота містить 46 таблиць, 4 рисунка, 21 схему і 6 додатків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ЯПОНСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

Організацію навчання японської мови для академічних цілей неможливо розглядати без комплексного аналізу особливостей навчання японської мови в умовах магістратури. Адже це є педагогічною і суспільною вимогою, яка потребує не просто вдосконалення методики навчання японської мови для академічних цілей, а створення цілісної інтегративної системи формування академічної грамотності, що, як ми передбачаємо, є потенційним інструментом забезпечення ефективного навчання. Тому ми розпочали дослідження зі з'ясування особливостей навчання японської мови для академічних цілей в умовах магістратури університетів із накопичення інформації про стан навчання японської мови для академічних цілей в університетах України із визначення загальних труднощів вивчення японської мови для українських студентів, а також із виявлення причин неуспішних спроб впровадити обов'язкове вивчення японської мови для академічних цілей у навчальний процес ВНЗ. Для цього нам знадобився аналіз підручників та навчальних посібників із японської мови для академічних цілей, а також визначення детермінантів динаміки мотивації вивчення японської мови українськими студентами в умовах магістратури.

У магістратурі студент здобуває науковий ступінь, який засвідчує цінність його дослідження для певної галузі знань. Магістратура – це ланка багаторівневої університетської системи навчання. Користуючись висловлюванням «навчання в умовах магістратури», ми свідомо наголошуємо, що ці умови не є простим виконанням навчального плану, пропонованого університетом для магістрів. На нашу думку, поняття «умови магістратури» охоплює низку вимог до студента-магістранта й викладача, а також керівника магістерського проекту, окреслюють особливості навчального процесу майбутніх магістрів. Тобто, *навчання в умовах магістратури*, як ми його розглядаємо в дослідженні, це процес, у якому:

- організовано дослідницьку діяльність магістранта;

- забезпечено отримання теоретичних знань та прикладних умінь для проведення дослідження завдяки набору навчальних дисциплін та консультативній діяльності наукового керівника;

- ознайомлено магістранта з методологією наукового пошуку;

- розвинуто академічну грамотність магістранта до рівня, який дає йому змогу брати участь у поточному навчанні, репрезентувати результати дослідження публічно, поширювати свої наукові ідеї, конкурувати в науковій діяльності.

Важливу роль у навчанні магістрантів відіграє вміння педагога керувати опрацюванням наукових джерел та написанням магістерської роботи. Магістрант повинен демонструвати готовність до науково-дослідної роботи, глибокі філологічні знання, оригінальність мислення, мати власні ідеї, бути незалежним в оцінках наукових шкіл, положень. Крім того, академічний дискурс обумовлює використання магістрантами і викладачами хеджингу (за Кеном Хайлендом). «Hedging» – використання лінгвістичних засобів пом'якшення категоричності висловлювання, посилення модальної конотації, вживання епістемічної лексики (гадаю, можу передбачити, можна сказати, пропоную один з варіантів) [396]. Тексти японського академічного дискурсу є цілком репрезентативними зразками використання хеджингу в академічному мовленні. Отже, навчання в умовах магістратури вимагає від студентів і викладачів неабиякого стратегічного досвіду організації процесу пізнання, визнання цінності академічної грамотності в особистісному розвитку, стрункої методичної системи навчання, бажання збагатити навчальний процес творчими ідеями і здійснювати наукову роботу в колективній співпраці.

1.1. Навчання японського академічного мовлення філологів-магістрантів на сучасному етапі перебігу освітніх процесів в Україні і світі

Іноземна мова для академічних цілей є цілком розвиненою галуззю в лінгвістиці й лінгводидактиці. Питання про навчання англійської мови для академічних цілей неодноразово порушувалося в зарубіжній літературі [381; 388; 397]. Вагомими роботами у цій галузі можна вважати праці Н. Колесникової,

І. Короткіної, І. Нужи, Н. Смірної та І. Щемелевої [167; 182; 183; 184; 185; 240; 241; 295; 296; 297]. Дослідженнями проблем навчання англійської мови для академічних цілей в Україні займалися О. Квасова, Т. Яхонтова, Л. Сазанович [161; 277; 355; 356]. Проте на теренах України питання навчання японської мови для академічних цілей не досліджувалося взагалі, хоча в самій Японії існує ціла низка праць, автори яких надають цій проблемі особливого значення [400; 438; 453; 454; 455; 457; 469; 493; 494; 495; 497]. Така ситуація спричинена тим, що японістика в Україні почала розвиватися відносно недавно, точніше поява японістичних досліджень в Україні припадає на кінець 90-х років ХХ ст.

Японія належить до світових лідерів економічного розвитку, культурного потенціалу та фінансових можливостей. Тому з кожним роком стрімко зростає кількість охочих вивчати японську мову в Європі. Також уряд Японії усебічно сприяє популяризації японської мови та культури: за його підтримки відкриваються культурні центри у країнах Європи, де зацікавлені мають змогу навчатися на курсах японської мови та культури. Такі культурні центри існують у Польщі, Румунії, Угорщині, Англії, Німеччині, Франції, Італії, Іспанії тощо [465].

Частина європейців, й українці серед них, прагнуть вивчити японську мову на курсах у японських культурних центрах, тому що їх вабить японська поп-культура. Це словосполучення є широкоживаним на сайтах японських культурних товариств у ЗМІ. У цих джерелах ідеться про поп-культуру Японії як потужний стимул вивчення японської мови, як фокус зацікавленості для людей, які люблять дивитися японські мультфільми аніме і хочуть сприймати їх мовою оригіналу; читати японські комікси манга і коментувати їх японською, переймати молодіжну субкультуру косплей [465]. Ми свідомі того, що гуманітарне поняття «поп-культура» має значно серйозніше тлумачення у філософії та соціології. У працях Герберта Генса та дослідженнях теорій медійного спілкування Деніса Мак Квейла наведено аргументи на користь розрізнення масової та популярної культури [383, с. 4; 424, с. 241-254]. До поп-культури вчені зараховують не лише ті явища, якими країна має право пишатися і які варто розповсюджувати, але і звичаї замкнених, маргінальних прошарків суспільства, які шкодять адекватним культурним

контактам (наприклад: 腹きり – «харакірі» (самогубство шляхом розрізання власного черева), 自殺 «джісацу» (самогубство) у лісі 青木ヶ原 аокігахара, мистецтво татуювання ヤクザ «якудза» (так званої «японської мафії») тощо). Проте, здійснюючи наше дослідження і контактуючи безпосередньо з японськими колегами, ми зробили висновок, що самі японці прагнуть поширювати лише позитивні й гуманні традиції і культурні здобутки. Тому вони сміливо визначають поп-культуру Японії як сприятливий стимул для оволодіння японською мовою у Європі і світі.

Бажання опанувати японську мову часто виявляють люди, яким потрібне глибше знання духовності Сходу. Вони прагнуть цитувати японських поетів, рядки віршів хайку і танка, опанувати мистецтво ікебана, чайної церемонії, пізнавати таємниці японських видів бойового мистецтва, особливості східних вірувань. Нарешті, актуальними є бізнес-інтереси, потреби розумітися на японській техніці, ІТ технологіях, спілкуватися у відрядженнях, культурних місіях, професійних колах. Усе це і визначає вибір японської мови навчання серед інших іноземних мов.

Статистика навчання японської мови у світі свідчить, що якщо навчальні установи, де викладається японська мова, умовно поділити на три групи: школи (початкові, середні та старші), заклади вищої освіти (університети) та неакадемічні навчальні заклади (мовні школи, університетські курси, репетиторство та ін.), - можна зазначити, що 57.1 % усіх учнів вивчають японську мову у школах, 26.6 % відвідують вищі навчальні заклади, а 16.4 % задовольняються курсами та репетиторами.

Також простежуються закономірності в залежності вивчення японської мови від місця проживання та типу навчального закладу. У Східній, Південно-Східній Азії, Північній Америці, а особливо в Океанії, переважна більшість учнів вивчають японську мову в школах. У Південній Азії, Центральній та Південній Америці вивчення японської мови тяжіє до неакадемічних закладів, таких як мовні та культурні центри, різноманітні мовні курси. Натомість у Західній та Східній Європі,

на Близькому Сході та в Африці японську мову вивчають переважно на рівні ВНЗ [465].

Якщо говорити про Європу, окрім курсів при культурних центрах, японська мова вивчається у багатьох європейських університетах. Наприклад, у Паризькому університеті (Université de Paris) японська мова є мовою фахового спрямування. Концепція розвитку японістики в магістратурі цього університету спрямована на інтеграцію до навчального процесу пізнавальної й умотивованої наукової діяльності студента, накопичення професійного досвіду, формування самостійності і креативності для досягнення фахових практичних цілей. Тому в магістерському плані провідне місце посідають японська мова для академічних цілей, фахове японське мовлення, міжкультурна комунікація [465].

Урядова організація Японська Фундація (The Japan Foundation 国際交流基金) виконує різну культурну й освітню роботу: всесвітній моніторинг викладання та вивчення японської мови, сприяння розв'язанню проблем викладання та навчання японської у світі, організацію програм навчання та стажування для викладачів японської мови за кордоном, популяризацію японської мови та культури за межами Японії, культурний та інтелектуальний обмін із зарубіжними державами. Японська фундація має свої офіси також і в європейських столицях: Будапешті, Мадриді, Парижі, Римі, а також у Лондоні.

Значну роль у викладанні та вивченні японської мови відіграють товариства викладачів японської мови, серед яких Європейське товариство викладачів японської мови (ヨーロッパ日本語教師会) і Всеукраїнське товариство викладачів японської мови (ウクライナ日本語教師会). Українське товариство розпочало свою діяльність у 1996 році під назвою «Київська асоціація викладачів японської мови». Воно обрало за мету розвиток викладання та вивчення японської мови в Україні шляхом обміну інформацією між викладачами та навчальними закладами; проведення методичних семінарів, круглих столів, міжнародних конференцій; організації та проведення заходів для молоді і студентів. В якості активного члена

Всеукраїнського товариства викладачів японської мови в Україні, ми маємо досвід проведення:

- 1) щорічного Всеукраїнського конкурсу промов японською мовою (ウクライナ日本語弁論大会);
- 2) щорічного кваліфікаційного іспиту з японської мови (日本語能力試験);
- 3) щорічної міжнародної науково-практичної конференції та семінарів із проблем дослідження, викладання та навчання японської мови в Україні (全ウクライナ国際公開シンポジウム、教師巡回セミナー);
- 4) літнього табору для тих, хто вивчає японську мову в Україні (夏の日本語キャンプ).

В Україні, окрім ВНЗ та небагатьох закладів середньої освіти, японську мову можна вивчати на курсах Українсько-Японського культурного центру. Маючи на меті поглиблення взаєморозуміння, взаємозбагачення культур та розвиток співробітництва між Україною та Японією, у 2006 році Українсько-Японський центр НТУУ «КПІ» розпочав свою діяльність на базі Національного технічного університету України «КПІ». Центр реалізує програму знайомства з японською історією, традиціями, культурою, науково-технічним та інноваційним потенціалом, проводить мовні курси, різноманітні заходи із залученням зацікавлених сторін. Останнім часом важливим напрямом є підтримка проектів «Фукушіма-Чорнобиль».

У 2011 році для зміцнення культурного співробітництва та взаєморозуміння між Україною та Японією НТУУ «КПІ» та Japan Foundation (Японська Фундація) заснували в Українсько-Японському центрі «Японський мовний центр – Японський фонд», який реалізує поглиблену програму знайомства з японською культурою та мовні курси.

Для усіх охочих відкрито бібліотеку, яка налічує уже понад 13 тис. інформаційних матеріалів. В Українсько-Японському центрі НТУУ «КПІ» можна замовити індивідуальні майстер-класи, узяти в оренду японський традиційний одяг та провести фотосесію у справжній японській кімнаті [317].

На наш погляд, буде цікавим дізнатися про концептуальні відмінності у підходах до освіти на Заході і Сході. Їх можна умовно поділити на 5 груп:

Креативність на противагу зусиллям. Західні системи освіти роблять акцент на ідеї виховання творчої особистості. Звичайно, до ідей системності в навчанні дослухаються, але викладачі свідомо наполегливо застосовують індивідуальні підходи до різних учнів, тобто важливу роль відіграє індивідуалізація навчання.

Східна освіта віддає перевагу наполегливості, тобто максимальному зосередженні на зусиллях. За таким принципом для студента нічого не може бути занадто складним, якщо він достатньо практикує. Тому студенти отримують величезну кількість домашніх завдань і вчаться працювати самостійно. Це пояснює факт переваги азіатських студентів у продуктивності навчання порівняно з їхніми однолітками, коли вони потрапляють у більш демократичні щодо ставлення до навчання західні навчальні заклади.

Участь на противагу сприйняттю. Західна освіта ставить за мету виховання студентів як повноцінних учасників освітнього процесу. Тому студентів спонукають ставити запитання і дискутувати зі своїми викладачами, а також критично мислити.

На Сході студенти переважним чином є пасивними рецепієнтами інформації: вони підкоряються авторитету викладачів, а сам процес навчання менш інтерактивний, ніж на Заході.

Люди з особливими потребами: залучення на противагу відстороненню. Західна освіта докладает значних зусиль для залучення дітей з особливими потребами до загальної маси студентів – вони, як правило, навчаються разом з іншими студентами або, як мінімум, це вважається їхнім незаперечним правом.

На Сході ми зазвичай бачимо діаметрально протилежний підхід: люди з особливими потребами, навіть якщо вони можуть навчатися з основним колективом, майже завжди навчаються окремо від інших, і це не вважається дискримінацією.

Індивідуалізм на противагу підпорядкуванню. Індивідуалізм завжди був однією із найбільш характерних рис західного суспільства. Особистість, іншими словами «індивід», вважається набагато більш важливим, ніж група. Тому західні

студенти не бояться висловлювати свою думку й робити помилки – це вважається невід’ємною частиною процесу розвитку особистості.

Східне суспільство, як правило, більш колективістське, і колективізм породжує підпорядкування – для того, щоб мати успіх у групі, людина повинна відповідати її цінностям, принципам та думкам, оминаючи при цьому критику і зберігаючи обличчя, коли критики уникнути неможливо.

Самореалізація на противагу результату. Популярною ідеєю у західному підході до освіти є те, що студенти повинні реалізувати себе в навчанні – тобто вивчати те, що їм подобається, і робити це в нескладний для них спосіб.

Східна освіта натомість прагне зробити людей більш продуктивними – як для себе, так і для суспільства в цілому. Діти відвідують підготовчі курси з раннього віку, витрачають багато часу на навчання, щоб не відставати від своїх однолітків, іншими словами, освітній процес направлений лише на продуктивний результат, тому розвагам та веселошам у навчанні немає місця [448].

Повертаючись до питання японістики в Україні, зазначимо, що багато для розуміння культури та історії вивчення японської мови в Україні дає ретроспективний огляд процесу становлення української японістики. Вона має свою поважну історію. Перші спроби вивчати Японію, її мову та культуру в Україні були розпочаті у Харківському університеті В. Шерцлем, П. Савченком та А. Красновим і датуються 1860-ми роками [229, с. 344]. Ще один центр японознавства почав формуватися у Києві на початку ХХ ст. Проте систематичні наукові дослідження почалися в 1920-ті рр., у період, коли японознавство виділилося в окрему наукову дисципліну, було закладено фундамент японознавчої освіти, сформувалося коло вчених, почали виходити перші спеціальні наукові праці та перші переклади з японської українською мовою, зокрема зроблені безпосередньо з оригіналу [229, с. 345]. У 1970-ті рр. відновлюється викладання японської мови, з’являються праці з мистецтвознавства і культурології (О. Шелестова, М. Федоришин), географії (Б. Яценко), мовознавства (В. Резаненко). Особливо успішно в цей період перекладається японська література [229, с. 345]. Реальне зародження японістики як науки на теренах України слід датувати початком 90-х років ХХ ст., коли в

Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, а згодом і в Київському національному лінгвістичному університеті були створені відділення сходознавства, де поряд з іншими східними мовами було розпочато викладання японської мови [229, с. 353]. У той самий час почали захищати перші кандидатські й докторські дисертації з японістики, було розпочато друкування перших вітчизняних навчальних посібників та підручників, почали з'являтися перші японсько-українські та українсько-японські словники [85; 86; 229, с. 353].

Нині українська японістика може пишатися ґрунтовними дослідженнями українських науковців, а також етнічних японців, які мешкають в Україні, у таких галузях: мовознавство: І. Бондаренко, І. Бикова, О. Богдан, О. Горошкевич, О. Дебейко, О. Дудченко (Кирик), Х. Егава, Т. Жук, О. Забуранна, Ю. Заморська, О. Кобелянська, Т. Комарницька, К. Комісаров, Ю. Локшина, С. Мазур, Ю. Малахова, Д. Мігдальський та В. Мігдальська, Ю. Мосенкіс, В. Пирогов, В. Резаненко, Н. Резнікова (Шильцова), І. Рябоволенко, Н. Сав'як, М. Столяренко, М. Федоришин, Ю. Федотова, В. Філонова, О. Хоменко, М. Якименко; літературознавство: І. Бондаренко А. Букрієнко, О. Гаєвська, І. Дзюб, Х. Катаока, Ю. Кузьменко, О. Левицька, Ю. Осадча-Ферейра; інші галузі науки: С. Капранов, М. Умебаяші, Б. Яценко. Українські дослідження у галузі японської лінгводидактики не мають такої наукової бази, хоча демонструють серйозний інноваційний прогрес завдяки дослідженням О. Асадчих, О. Білик, Т. Бондарчук, В. Голубець, Г. Михайлюк, О. Озерської, О. Покровської, Т. Свердлової та М. Торкот.

Усі ці дослідження відповідають потребам сучасного суспільства, якому відчутно бракує фахівців-японістів, адже останнім часом Україна підтримує тісні зв'язки з багатьма східними країнами, у тому числі й Японією. Результатом такого співробітництва є збільшення кількості підприємств, які працюють із закордонними партнерами, в Україні відбуваються динамічні перетворення у політичному, соціально-економічному й культурному житті, тому оволодіння іноземною мовою загалом, а також японською мовою зокрема в системі вищої освіти стає все актуальнішим питанням у сучасному суспільстві.

Сьогодні японська мова викладається у кількох ВНЗ України: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський національний лінгвістичний університет, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київський університет імені Бориса Грінченка, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Інститут сходознавства і міжнародних відносин «Харківський колегіум», Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний університет «Львівська політехніка», Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Чорноморський державний університет імені Петра Могили.

Студенти Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка на основі прямих двосторонніх міжуніверситетських угод мають можливість навчатися в провідних ВНЗ Японії, серед яких: Університет Аояма Гакуїн (青山学院大学) (м. Токіо), Університет Кейдзайхока (経済法科大学) (м. Осака), Університет Рюоку (京都龍谷大学) (м. Кіото), (天理大学) Університет Тенрі (м. Тенрі), Університет Цукуба (筑波大学) (м. Цукуба). Також за сприяння Посольства Японії в Україні українські студенти навчаються за урядовими програмами Міністерства освіти і науки Японії у багатьох інших японських університетах.

Такі поважні навчальні заклади приділяють увагу фаховій і науковій підготовці своїх студентів і магістрантів, щоб їхній комунікативний рівень був достатнім для професійних і культурних контактів. Тому викладачі цих університетів активно долучаються до створення сучасної навчально-методичної бази японської мови всіх рівнів. Прикладні аспекти навчання отримують науково-теоретичне обґрунтування.

Проблеми навчання японської мови у вітчизняній лінгводидактиці порушувалися у працях Т. Бондарчук, В. Голубець, Г. Михайлюк. Тетяна Бондарчук досліджувала шляхи ефективного навчання лексики японської мови [87; 88; 89];

навчання майбутніх учителів японської мови розумінню граматичних засобів вираження модальності у процесі читання було предметом дослідження Ганни Михайлюк [227]. Варвара Голубець зробила внесок у методику навчання японської мови, дослідивши використання тестових завдань для навчання студентів мовних спеціальностей граматично правильного японського мовлення. У працях автора дисертації розглядалися питання методики навчання студентів мовних спеціальностей усного японського монологічного мовлення на початковому етапі, а також інші питання методики навчання японської мови теоретичного і практичного характеру [118; 119]. Усі згадані праці стосуються окремих аспектів японської мови, однак цілісні методичні системи навчання японської мови на різних її рівнях є актуальним напрямком, який залишається на стадії незавершеності. Винятком можна вважати докторську дисертацію російської дослідниці Людмили Нечаєвої «Научно-методические основы структуры и содержания учебников японского языка для русскоговорящих (высшая школа)» 2000 року. Автор пропонує системні характеристики підручника для вивчення японської мови на початковому та середньому рівнях [232]. Вона зазначає, що труднощі японської мови роблять неможливим використання на початкових етапах навчання автентичних текстів, тому активну інтеграцію соціокультурних знань слід забезпечувати завданнями і вправами. Підручник японської мови, за її науковою позицією, більше є системним набором вправ, завдань та інструкцій, що організований на засадах тренінгу. Усі вправи і завдання потрібно співвідносити з видами мовленнєвої діяльності.

Обираючи об'єктом дослідження процес навчання японської мови у ВНЗ України, ми з'ясували, що воно орієнтоване на підготовку фахівців, які володіють японською мовою на рівні, необхідному для розуміння суспільно-політичної і соціально-побутової інформації, усного перекладу переговорів і письмового перекладу документів, для встановлення ділових контактів із представниками країн із японською мовою спілкування. Це визначає методичну концепцію навчального процесу, що найчастіше перебуває у річищі комунікативно-когнітивного підходу до вивчення японської мови. Поява значної кількості досліджень із питань підвищення якості навчання японської мови на початковому та середньому рівнях,

удосконалення викладацької майстерності українських викладачів-японістів, написання навчальних посібників, які враховують особливості україномовної аудиторії студентів-японістів, а також стабільне зростання можливостей навчатися у провідних японських університетах, забезпечене грантами, стипендіями, пропозиціями стажування, сприяють підвищенню рівня володіння японською мовою на початковому та середньому рівнях її вивчення.

Проте фахова філологічна підготовка студента-японіста в українському університеті не повинна обмежуватися рівнями А1-В1 володіння японською мовою. Як свідчать дані щорічного опитування, яке проводить уряд Японії у межах програм моніторингу викладання та вивчення японської мови як іноземної в Україні, кожного другого фахівця-випускника університету можна критикувати за недостатньо розвинені вміння япономовної академічної грамотності. Схожі дані ми отримали, провівши анкетування серед 387 студентів, які вивчають японську мову в ВНЗ Києва, Харкова та Львова, у відповідях яких містилась інформація про значні пробіли у володінні японською мовою для академічних цілей, що ускладнює їхнє функціонування як викладачів японської мови після закінчення магістратури, зменшує шанси продовжити навчання в аспірантурі японських ВНЗ, обов'язковою вимогою яких є володіння японською мовою для академічних цілей на рівні В2 або С1, а також значно обмежує їхню науково-дослідницьку діяльність. Тобто головною причиною неуспішності розвитку японської комунікативної компетентності в академічній сфері є недостатня методична забезпеченість формування академічної грамотності й оволодіння студентом чи магістрантом академічним стилем японського мовлення у межах обов'язкового університетського курсу. Цей факт зумовлено специфікою академічної японської мови загалом і відсутністю методик комплексного навчання японської мови для академічних цілей зокрема. Також існує ще низка психологічних причин, однією з яких є зміна чи втрата позитивної мотивації вивчення японської мови в термінах до вступу в університет та після кількох років навчання в університеті.

Ми переконані, що курс академічного японського мовлення має бути обов'язковим (предмет класу А) в програмах для філологічних факультетів

університетів України. Його відсутність у магістерських програмах університетів негативно впливає на рівень володіння японським академічним мовленням і, як наслідок, зумовлює втрату академічної комунікативної компетентності. Тому, з метою удосконалення навчання японського академічного мовлення в умовах магістратури, були внесені зміни у навчальні плани Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка, згідно з якими, для студентів кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії з 2016 року запроваджено курс «Японська мова для академічних цілей». Проведений нами аналіз навчальних планів ВНЗ України також засвідчив наявність посиленої уваги до академічного мовлення як основи здійснення досліджень та опису його ходу і результатів, формування і розвиток якого відбувається в межах таких дисциплін, як: «Східномовно-український переклад наукових текстів», «Основи наукових досліджень», «Мовно-стилістичні особливості східномовних наукових текстів» тощо.

1.2. Проблеми академічного засвоєння та застосування японської мови з урахуванням її типологічних характеристик, унікальних та універсальних рис

Сучасний студент-японіст – це націлена на дидактичний результат особистість, адже в Україні японську мову обирають ті, хто в школі вивчав одну з європейських мов, для кого знайомство з японською мовою розпочинається в університетській аудиторії. Студентський контингент японістів перебуває у таких же вікових межах, як і студенти-романісти чи германісти: 17–23 роки. Здебільшого такі студенти виявляють специфічний інтерес до культури Японії, її ролі у світових політичних процесах, її історії та релігійних течій, що зародилися на Сході. Можна сказати, що студент-японіст – не лише філолог, а й певною мірою культуролог, бо вивчення японської мови є для нього інструментом пізнання віддалених від європейської України культурних обріїв Сходу, а також розповсюдження позитивного культурного іміджу України.

Проте студент-японіст часто стикається із більшою кількістю труднощів, ніж той, хто обрав європейську мову як фахову. На відміну від європейських, східним мовам, а особливо мовам з ієрогліфічною писемністю, до яких належить японська

мова, притаманна низка специфічних особливостей, що необхідно враховувати, організовуючи навчальний процес. Враховуючи ці особливості, вивчення ієрогліфів японської мови потребує застосування особливих підходів. Сучасна японська мова має чимало винятків, дві абетки, незвичні для сприйняття студентами, що її вивчають.

1.2.1. Лінгвістичні труднощі навчання на фонетичному, лексичному, стилістичному і графічному рівнях японської мови

Лінгвістичні труднощі, які очікують на студента-японіста, можна оцінити також за допомогою аналізу японської та української мов на фонетичному, лексичному, граматичному і графемному рівнях для виявлення перепон у засвоєнні японської мови українськими студентами.

На фонетичному рівні, наприклад, системи голосних фонем української та японської мов дуже подібні. Так в українській та японській мовах маємо: голосний переднього ряду верхнього піднесення [i], голосний переднього ряду середнього піднесення [e], голосний середнього ряду низького піднесення [a], голосний заднього ряду середнього піднесення [o] та голосний заднього ряду верхнього піднесення [u]. Лабіалізованим у японській мові є тільки голосний [o]. У японській мові відсутня фонема [y], і саме її відсутність зумовлює інший розподіл фонологічних опозицій порівняно з українською.

Японській мові притаманне подовження голосних, що не спостерігається в українській мові, наприклад: 「ちょう」、「きょう」、「みょう」、「にょう」、「ひょう」 та ін. Порушення правил подовження голосних при формуванні компетентності японського академічного мовлення призведе до хибного розуміння носієм японської мови змісту висловленого. Прикладом можуть бути такі висловлювання: “協会に入る” (Kyoukai ni hairu) (Стати членом асоціації) та “巨魁になる” (Kyokai ni naru) (Стати ватажком політичного руху), що мають абсолютно протилежні значення, хоча фонетично відрізняються лише подовженням “Kyou”.

Японській мові властиве подвоєння приголосних шляхом вживання 「つ」, наприклад: きって、きっぷ、コップ、ちょっと та ін. Ця фонетична особливість також викликає неабиякі труднощі при формуванні компетентності японського академічного мовлення. Значення висловлювань “切符制度が便利である” (Kippu seido ga benri dearu) (Карткова система є зручною) та “ワインを発酵させるのに一ヶ月のキープが必要になる” (Wain wo hakkousaseru no ni ikkagetsu no ki-pu ga hitsuyou ni naru) (Для того, щоб “вино науки” забродило, необхідно витримати його протягом століть) різняться, хоча слова фонетично відрізняються лише подвоєнням приголосних.

У японській мові існує ряд фонем 「ら」、「り」、「る」、「れ」、「ろ」. Якщо артикулювати ці фонemi українською мовою, то матимемо звуковий вияв, середній між [ра], [рі], [ру], [ре], [ро] та [ла], [лі], [лу], [ле], [ло], оскільки в японській мові немає приголосних [р] та [л], а є фонема, артикуляційно й акустично середня між цими приголосними. Неоднозначна артикуляція цих фонем призведе до помилкового розуміння слів “リーア” (Ri-a) (полонина) та “リア王” (Ria Ou).

Труднощів у формуванні компетентності японського академічного мовлення додають слова іншомовного походження (外来語), що вимовляються за фонетичними правилами японської мови, хоча походять з англійської, португальської, російської та інших мов. Іноді, коли чуєш слово, яке походить з англійської мови, виражене фонетичними засобами японської, не відразу вдається зрозуміти його зміст навіть за умови, що значення цього слова відоме англійською мовою. Наприклад: англійське слово table (стіл), виражене фонетичними засобами японської мови, звучить テーブル («те-буру»). Таких прикладів можна навести багато.

У системі приголосних фонем українському студентові буде складно вимовляти ларингальний приголосний [«н», яп. ん], наприклад, у слові にほんご (ніхонго), що у перекладі означає «японська мова».

Український та японський наголоси різні. Якщо в українській мові наголос динамічний, вільний та рухливий, то для японської мови характерний музичний (тонований) та обмежений наголос. Це пов'язано з розбіжностями морфологічної типології зіставлюваних мов: українська – флективна синтетична мова з елементами аналітизму, а японська – аглютинативна з елементами флексії (це і визначає фіксованість наголосу на останньому чи передостанньому складі).

Нам вдалося конкретизувати фонетичні труднощі вивчення японської мови студентом-японістом за допомогою даних контрольних робіт та анкетування. Серед них зокрема:

- геміновані (подовжені) приголосні;
- ларингальний приголосний [«н», яп. *ん*];
- подвоєні приголосні;
- вимова фонем ряду [pa], [pi], [py], [pe], [po];
- вимова слів іншомовного походження.

На лексичному рівні труднощі викликає селекція взаємовідповідних лексем зіставлюваних мов. Наприклад, японське 青い *aoi* перекладається українською і як *синій*, і як *блакитний*, і як *зелений*, з іншого боку, українське словосполучення брати та сестри може перекладатися японською мовою або полексемно – 兄弟 *kyoudai* (брати) та 姉妹 *shimai* (сестри), або одним словом 兄弟 *kyoudai* «брати-сестри». При формуванні компетентності японського академічного мовлення правильний відбір відповідних лексем у певних випадках є жорстко визначеним правилами академічного дискурсу.

На лексичному рівні носії японської мови чітко розрізняють три пласти лексики: 和語 *ваго* (суто японська лексика), 漢語 *канго* (лексика китайського походження) та 外来語 *гайрайго* (запозичення із різних мов). Для носіїв української мови таке розрізнення не властиве і є предметом розгляду лише фахівців-мовознавців. Згідно з чинною програмою навчання японської мови для академічних цілей, магістрантам необхідно засвоїти 30 % *ваго*, 50 % *канго* та 20 % *гайрайго*. Проте майже кожному дієслову *ваго* властивий відповідник *канго*, відмінність

виявляється у стилістичному використанні цих слів. Однак студенти доволі часто плутають стилістичне використання вищезазначених дієслів. Також це може завадити магістрантам засвоїти термінологію апарату дослідження, що потребує пошуку раціональних рішень у методиці викладання японської мови для академічних цілей.

Японській мові властива подвійна система рахунку до десяти: суто японський та китайський варіанти, що використовуються залежно від ситуації. Наприклад, якщо перераховувати предмети до десяти, то використаємо японський варіант ひとつ、ふたつ、みっつ та ін., а при назві в послідовному порядку, наприклад, місяців (січень, лютий та ін.), використовується китайський варіант いち、に、さん (一月、二月、三月 та ін. Крім цього, в японській мові існує багато рахувальних суфіксів для лічби різних предметів, кількість яких утруднює їхнє засвоєння.

Навчання будь-якої іноземної мови відбувається через ознайомлення із формулами мовного етикету, зокрема привітання. Японській мові властиві усталені привітання, засвоєння яких є досить складним, оскільки немає їхніх відповідників в українській мові. Так, наприклад: 「いってきます」 (*Я іду, але я повернусь* – використовується тоді, коли кудись виходиш з дому) та з ним використовується відповідь 「行っていらっしやい」 (*Йди та повертайся*)、 「ただいまーお帰りなさい」 (*Я повернувся* – та з ним використовується відповідь – *із поверненням*)、 「お元気ですかーはい、元気です。今日はいい天気ですね」 (*Як ваші справи* – та з ним використовується відповідь – *добре, дякую. Сьогодні гарна погода, чи не так?*). Розмова про природу відбувається не тому, що співрозмовник бажає поговорити саме про неї, а тому, що це є нормою мовленнєвого етикету японців). Висловлювання 「お世話になります」 (*Дякую, що Ви про мене турбуєтесь*) вживається у комунікативних ситуаціях, на зустрічах із викладачем, шефом, керівником відділу на роботі, засвоєння й, відповідно, правильне використання яких є необхідним при формуванні компетентності японського академічного мовлення.

Ми виявили типові лексичні труднощі при формуванні компетентності японського академічного мовлення, які нам вдалося визначити в ході дослідження:

- селекція взаємовідповідних лексем;
- вибір правильного рахувального суфікса;
- правильне використання привітальних кліше.

На морфологічному рівні японська мова є аглютинативною з елементами флексії у дієслівній системі та в системі предикативних прикметників. На відміну від японської, українська мова є флективною, тобто в українського студента труднощі викликатиме техніка аглютинації та аналітична будова у словозмінній парадигмі іменника. Тобто, іменники в японській мові не змінюються за родами, числами та відмінками. Показниками відмінків є так звані частки (японською 助詞), які, приєднуючись до іменника, вказують на відмінкову форму. Наприклад: висловлювання «Я читаю книгу» японською передаватиметься «私は本を読みます» («Я книгу читаю», причому слово «книга» не змінює форму, до нього додається частка «о», що є показником родового відмінка).

Японська та українська мови суттєво відрізняються системою займенникового дейксису. Японській мові властиві відносно-вказівні займенники 「この、その、あの」 («цей», «той» – що знаходиться недалеко від мовця, та «той» – хто знаходиться далеко від мовця) та предметно-вказівні займенники 「これ、それ、あれ」 («це», «те», що знаходиться недалеко від мовця, та «те», що знаходиться далеко від мовця). В українській мові не існує таких займенників як «той», хто знаходиться недалеко від мовця, та «те», що знаходиться недалеко від мовця, існують лише загальні займенники «те» та «той».

Дієслова японської мови поділяються на три дієвідміни. Слова першої та другої дієвідмін при утворенні серединної форми ～て та форми минулого часу ～た змінюються за чіткими правилами, хоча існують і винятки. Проте слова третьої дієвідміни при утворенні серединної форми ～て та форми минулого часу～た

змінюються не за правилами, що потребує ретельного відпрацювання за допомогою доцільної системи вправ.

Ретельний аналіз дав нам змогу визначити морфологічні труднощі вивчення японської мови, які було виявлено в ході дослідження:

- флексія і синтетизм у дієслівній системі та в системі предикативних прикметників;
- аглютинація та аналітизм у системі іменника та напівпредикативних прикметників;
- наявність специфічних відносно-вказівного та предметно-вказівного займенників *その* та *それ*;
- труднощі у відмінюванні дієслів.

На синтаксичному рівні японська мова потребує фіксованого розташування предиката наприкінці речення, тому вільний порядок слів в українській мові може заважати правильному засвоєнню студентами японських синтаксичних конструкцій.

У японській мові, на відміну від європейських мов, існує не лише поняття підмета речення, а зафіксовані тема та рема речення, тобто темо-ремна прогресія, що відображається різними відмінковими показниками; тема – оформлюється часткою «ва», а рема – часткою «га». Відмінковим показником підмета може бути як частка «ва», так і частка «га».

Для японської мови характерна наявність синонімічних граматичних конструкцій, що використовуються для перерахування дій, таких як *～て～てします* та *～たり～だりします*. Конструкція *～て～てします* використовується для перерахування послідовних дій, а *～たり～だりします* – для перерахування дій, що відбувалися хаотично.

Граматична конструкція японської мови *～ています* має три значення:

- 1) циклічність (*毎週大学にっています*) (Кожного тижня ходжу до університету);

2) теперішній тривалий час (今アカデミック・ジャパニーズを勉強しています) (Зараз вивчаю японське академічне мовлення);

3) стан (大学で働いています) (Працюю в університеті).

При формуванні компетентності японського академічного мовлення неабияких труднощів становить правильне використання умовних конструкцій, яких налічується аж чотири: “～と” (~to), “～たら” (~tara), “～ば” (~ba), “～なら” (~nara).

Отже, наше дослідження дало змогу виявити низку синтаксичних труднощів формування компетентності японського академічного мовлення у студентів-японістів:

- відмінний від української мови порядок слів у реченні;
- наявність темо-ремної прогресії;
- наявність синонімічних граматичних конструкцій;
- різні значення граматичної конструкції ～ています;
- правильне використання умовних конструкцій.

Типологічна неподібність японської та української мов простежується і на графемному рівні. Якщо українське письмо здебільшого здійснюється за фонетичним принципом, то японська графіка – ідеографічно-силабічна, тобто в ній поєднуються ієрогліфи та кана (складові знаки). Труднощі графічного рівня такі:

- наявність двох абеток «катакана» та «хірагана»;
- наявність ієрогліфів.

Ми узагальнили труднощі, що виникають у процесі вивчення японської мови українськими студентами, за мовними рівнями (Таблиця 1.2.1.1.).

Таблиця 1.2.1.1.

Труднощі, що виникають у процесі вивчення японської мови студентами-японістами

| Фонетичний рівень | Лексичний рівень | Синтаксичний рівень | Графічний рівень |
|---|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| 1) позначення в японській мові понять словесного і фразового наголосу, мелодики та тону | 1) селекція взаємовідповідних лексем | 1) відмінний від української мови | 1) наявність двох азбук «катакана» та |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>одним загальним поняттям «наголос», але з обов'язковим усвідомленням відмінності цього явища, зокрема, від наголосу в українській чи англійській мовах, оскільки японський наголос визначається висотою звуку, а не його силою;</p> <p>2) темп, тембр і паузація в японській мові можуть вважатися складовими поняття «プロミネンス /<i>purominensu</i>» («виділення»).</p> <p>Окрім того, паузи (ポーズ /<i>poosu</i>/) розглядаються японськими лінгвістами як окремий компонент інтонації;</p> <p>3) наголос в японській мові є тоновим (музичним, не фіксованим) і представлений опозицією високих та низьких звуків у слові. Наголос, одиницею якого є мора, вказує на високу або низьку тональність тієї чи іншої мори</p> <p>4) відсутність в японській мові слів, форма наголосу яких записується як «високий – низький – високий» або «низький – високий – низький – високий – високий».</p> | <p>серед лексем 和語 (японські лексичні одиниці) та 漢語 (лексичні одиниці китайськомовного походження);</p> <p>2) вибір правильного рахувального суфікса;</p> <p>3) правильне використання відповідних академічному мовленню привітальних кліше.</p> | <p>порядок слів у реченні;</p> <p>2) наявність темо-ремної прогресії;</p> <p>3) наявність синонімічних граматичних конструкцій, які властиві усному та письмовому академічному мовленню;</p> <p>4) різні значення граматичної конструкції ～て います;</p> <p>5) правильне використання умовних констукцій відповідно до норм академічного мовлення.</p> | <p>«хірагана»;</p> <p>2) селекція взаємовідповідних ієрогліфів серед лексем 和語 (японські лексичні одиниці) та 漢語 (лексичні одиниці китайськомовного походження).</p> |
|---|---|---|--|

Усі труднощі вивчення японської мови україномовними студентами зумовлені суттєвими відмінностями в мовних системах, а також різною культурною генезою Європи і Сходу. Труднощі зберігаються через відсутність спеціальних досліджень, автори яких не тільки збирали і класифікували б явища мови, що часто є дослідницькою метою, але й пояснювали б їх і пропонували шляхи їхнього розуміння і мовленнєвого засвоєння. Таку спробу робимо ми. Відразу зазначимо, що концептуальною основою нашого дослідження є визнання концепту вторинної мовної особистості, про що йтиметься далі. Прийняття цього концепту як лінгвокультурної категорії свідчить, що сучасне навчання іноземних мов не зосереджене на розбіжностях у мовних системах, а зорієнтоване на пошук комунікативної моделі, яка, попри мовні відмінності, наближує мовців один до одного, створює міжкультурний канал комунікації.

Своєю чергою магістрант-японіст уже має досвід подолання навчальних труднощів і під час навчання у бакалавраті, як правило, виробив власну стратегію вивчення японської мови. Результат навчання у магістратурі насамперед залежить від готовності магістранта-японіста до міжкультурної взаємодії, до самостійної дослідницької діяльності, звичності до опрацювання великої кількості наукових текстів. Проте магістрант-японіст все ще потребує навчально-методичної літератури, паперових чи електронних підручників і посібників, які б допомагали йому здобути академічну грамотність і здійснювати наукову творчість.

1.3. Психологічні та психолінгвістичні особливості навчання японського академічного мовлення магістрантів

З'ясування психологічних і психолінгвістичних умов формування і розвитку академічної грамотності в нашому дослідженні зосереджене на психологічних характеристиках магістрантів-японістів, з одного боку, та на психолінгвістичних особливостях їхньої участі у процесі навчання, з іншого боку. Навчання японської мови в магістратурі триває як усвідомлена діяльність суб'єктів навчального процесу. Тому деякі їхні психологічні риси є визначальними для побудови навчальної системи. З іншого боку, на систему навчання впливають мовленнєво-мисленнєві механізми, які є універсальними для всіх мовців на всіх рівнях володіння мовою. Їхня природа досліджується у сфері психолінгвістики. Тому нашу інтегративну систему ми засновували на психологічних особливостях мовної особистості магістранта-японіста і психолінгвістичних особливостях мовленнєво-мисленнєвих процесів японського академічного мовлення, які зазвичай визначаються послідовниками Миколи Жинкіна як механізми породження мовлення і його сприймання.

У теорії мовленнєво-мисленнєвих процесів головними складниками визначено мислення, зовнішнє та внутрішнє мовлення [110; 141]. Отже, наше обґрунтування системи розвитку японського академічного мовлення спирається на враховані особливості мислення та мовлення, притаманні мовній особистості, а також ті, які

повинні бути сформовані в процесі навчання. Таким чином, важливими для нашої системи навчання є:

1. типові та індивідуальні психологічні особливості магістрантів-японістів філологічного профілю;
2. психолінгвістичні особливості процесу і діяльності японського академічного мовлення, яким навчається магістрант-філолог.

Особистість філолога-японіста має як індивідуальні так і типові для свого контингенту психологічні риси. Типові риси пов'язані із загальними особливостями навчання японської мови дорослих і особливостями навчання студентів та магістрантів. Висновки Бориса Ананьєва та його учнів дають змогу віднести до типових рис магістранта-філолога активне структурування навчально-пізнавальної діяльності в індивідуальному й варіативному режимах [8]. Тобто доросла людина має індивідуальну позицію у ставленні до навчання і може варіювати процес навчання відповідно до життєвого плану. Магістрант, який здобув успішний досвід навчання мови в умовах бакалаврату, здатний організовувати подальший процес навчання на основі мотивів, без опори на зовнішні стимули, як їх розрізняє Іван Підласий [259].

Оскільки метою навчання філолога в магістратурі є формування його дослідницької позиції і здійснення поглибленого вивчення окремої проблеми, то до моделі навчальної системи ми повинні залучити індивідуальну і колективну творчість, яка супроводжує справжнє наукове дослідження. Тому вважаємо типовим для такого магістранта особистісний потяг до творчого використання вже набутих мовно-мовленнєвих компетентностей. Отже, серед його/її типових психологічних рис назвемо креативність, за визначенням Олени Селіванової: «креативність – мовна здатність людини породжувати і розуміти безкінечну кількість висловлень з огляду на кінцеве число мовних засобів» [283, с. 311].

Крім цього, типовими для магістрантів, як ми могли пересвідчитися протягом тривалого часу викладання японського академічного мовлення, є такі риси:

- 1) самовизначення магістранта-філолога як дослідника;

- 2) знання рівня своїх пізнавальних можливостей завдяки навчанню в бакалавраті;
- 3) стійкий пізнавальний інтерес до проблем японістики;
- 4) готовність не лише навчатися, а й пропонувати результати своєї наукової роботи у професійному середовищі.

Індивідуальні психологічні риси магістранта зумовлені зокрема й фізіологічними особливостями його/її як мовця. Вчені одностайно враховують загальні засади поєднання індивідуального і спільного досвіду розвитку людини [319, с. 12-25]. Вони полягають у тому, що індивідуальна свідомість кожної людини не обмежується її особистим досвідом пізнання саме завдяки мові і мовленню. Власні спостереження, враження, узагальнення людини збагачуються результатами суспільного досвіду, які зберігаються в усних і писемних текстах. Завдяки такому долученню індивіда до скарбниці суспільного досвіду усі спостереження, враження, узагальнення інших стають надбанням індивіда-мовця. Фізіологічні особливості мовлення при цьому можуть мати індивідуальну неповторність, бо пов'язані із функціонуванням мовленнєвих зон у мозку людини. Експериментальна психологія засвідчила, що мовленнєві зони дорослої людини представлені в обох півкулях мозку. Домінантна для мовлення півкуля (ліва або права) здійснює перехід від акустичного опису мовленнєвих сигналів до узагальнення цих сигналів у фонемні категорії і опрацьовує ці сигнали за статистичними законами певної мови. Недомінантна півкуля при цьому здійснює перехід від акустичного опису мовленнєвих сигналів до узагальнень за абсолютною частотою тону і її змінами у часі, таким чином забезпечуючи розпізнавання інтонаційно-голосових характеристик мовлення [52]. Як особливий феномен психіки, мовлення невід'ємне від інших психічних функцій. У підручниках для студентів головною тезою є твердження про те, що мовлення не лише відображає, але й формує ці функції, оскільки регулювання людських стосунків, дій і операцій, фізичних, емоційних, інтелектуальних здійснюється через посередництво мовлення [269].

Індивідуальні прояви психічних функцій людини, таким чином, є достатньо суттєвими чинниками, щоб враховувати їх в навчальній системі. Тому ми врахували

індивідуальні риси мовлення на основі даних теоретичної і експериментальної психології, віднесли до них: продуктивне і творче оперування семантикою і змістово-семантичне наповнення мовних форм, а також використання мовцем матеріалу з уже засвоєних до цього мов із залученням його/її вербальної пам'яті. Крім того, у нашій системі психологічна індивідуальність мовлення проявляється у тому, як вимовляє і як пише мовець, наскільки сформоване висловлювання він/вона може створити японською та іншою мовами. Нарешті, до індивідуальних рис мовця ми віднесли здатність вплинути за допомогою мовлення на співрозмовника.

Як уже було сказано, процеси породження і сприймання мовлення стабільно перебувають у фокусі уваги методистів, психолінгвістів, психофізіологів, психологів. До цього спонукають створені Л. Виготським, О. Лурією, М. Жинкіним, О. Леонтьєвим, Т. Рябовою, І. Зимньою, О.Залевською та ін. психодидактичні і психолінгвістичні моделі навчання мови. Отже й ми розпочали аналіз психолінгвістичних особливостей процесу породження та сприймання академічного японського мовлення із моделей мовлення, усного та письмового. Лев Виготський вважав писемне мовлення організаційним для процесу внутрішнього мовлення, проте визнавав, що усне мовлення є первинним звуковим джерелом, бо у комунікації звук є позначуваним, знак служить для візуалізації і усвідомлення звукової оболонки змісту [111].

Оскільки в галузях психолінгвістики та психології процеси породження та сприймання висловлювання досліджувалися багатьма вченими, сприймаємо як факт, що з психологічної точки зору говоріння визначають як процес породження або процес формування і формулювання думки за допомогою мови, а процеси мислення і мовлення невід'ємні один від одного [110; 199; 200; 201; 202; 207].

Займаючись теорією сприймання звуків мовлення в теоретичних межах ленінградської наукової школи Лева Щерби, Людмила Чистович ще в 70-х роках створила підвалини експериментального дослідження процесів породження усного висловлювання [336, с. 46]. Японські лінгвісти так само здавна цікавилися психологічним і психолінгвістичним підґрунтям мовлення, яке звучить. Це помітно

у працях 安部京子(К. Абе), 坂本めぐみ(М. Сакамото), 鈴木敏弘 (Т. Судзукі), 谷口龍子 (Р. Танігучі), 山口眸 (Х. Ямагучі). Аудіювання – це сприймання на слух та засвоєння, різновид усного мовлення. З точки зору психофізіології, аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність. Перцепція здійснюється як трьохетапний процес: сприйняття/ рецепція/ перцепція; розумова — бо пов'язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; мнемічна — оскільки відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу і впізнавання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається у пам'яті [462, с. 34]. Аудіювання і говоріння — це два боки усного мовлення. Без аудіювання не може бути нормативного говоріння. Разом із тим аудіювання як вид мовленнєвої діяльності є й відносно автономним (наприклад, слухання лекцій, доповідей, радіопередач і т. п.).

Говорячи про навчання япономовного академічного аудіювання, ми тлумачимо це поняття таким чином:

а) аудіювання – складова процесу усного мовлення, в якому кожний співрозмовник то говорить, то слухає;

б) аудіювання – окремий вид мовленнєвої діяльності, який передбачає сприймання на слух та розуміння зв'язних текстів.

В основі аудіювання лежить звукова система мови, тому, як і продуктивне говоріння, аудіювання належить до усного мовлення.

Психологічні особливості процесу аудіювання визначають орієнтири для створення методичних систем. Любов Цветкова експериментально підтвердила основні етапи процесу аудіювання [329]. За її висновками, сприймання мовлення на слух спирається передусім на слухові відчуття, тобто звуковий потік сприймається слуховим рецептором. Водночас відбувається внутрішнє проговорювання того, що ми чуємо. Це впливає із засадничих позицій концепції внутрішнього мовлення Олександра Лурії. У тих, хто слухає, відбувається внутрішній процес: вони проговорюють те, що чують, тобто перетворюють звукові образи на артикуляційні –

і внаслідок цього досягається розуміння. Любов Цветкова надає необхідні для нашого дослідження пояснення відмінностей психологічного процесу слухання текстів рідної і чужої мов. Зокрема, коли відбувається слухання тексту рідною або іноземною мовою, якою ми добре володіємо, це внутрішнє промовляння має настільки згорнутий характер, що його практично не помічаємо. Коли ж лише оволодіваємо іноземною мовою, ми більше відчуваємо цей внутрішній процес [329, с. 39]. Якщо текст подається у такому темпі, який нам здається надто швидким, і внаслідок цього ми не можемо його зрозуміти, це відбувається тому, що наша внутрішня мовна моторика відстає від слухових відчуттів, вона вже не є опорою для осмислення повідомлення, і процес розуміння припиняється. Це дає підставу зробити перший методичний висновок, що для формування механізмів аудіювання дуже важливим є розвиток мовномоторних відчуттів студентів [329, с. 41]. Наявність добре сформованих вимовних (фонетичних) навичок, вміння проговорювати слова, синтагми, речення, сполучення речень чітко і у швидкому темпі – є однією з умов, які забезпечують точність і швидкість розуміння мовлення співрозмовника і зв'язних текстів при аудіюванні [329, с.44].

Любов Цветкова поєднує процеси впізнавання й ідентифікації мовлення із механізмом тривалої пам'яті [329, с. 21]. Наступний психофізіологічний механізм сприймання мовлення на слух, за її визначенням, – це механізм антиципації, тобто передбачення мовного (синтаксичного) і смислового розгортання висловлювання [329, с. 53]. Прогнозування синтаксичної структури кожного речення відбувається за початковими граматичними сигналами, а передбачення змісту речень та всього тексту – на основі сенсу сприйняття окремих слів, синтагм або сенсу початкових фраз. За Любов'ю Цветковою, передбачити смисл речень, як і мовлення у цілому, допомагають такі фактори, як ситуація мовлення, контекст, особливості того, хто говорить, мовленнєвий досвід спілкування в цілому [329, с. 41].

У нашій навчальній системі психологічні особливості процесу мовлення, окреслені Любов'ю Цветковою, дали змогу сформулювати деякі методичні

інструкції до процесу навчання аудіювання японського академічного мовлення, зокрема:

- щоб сформувати у студентів-філологів механізм антиципації, треба постійно і свідомо звертати їхню увагу на інформативні зовнішні ознаки, насамперед граматичних структур, властивих японському академічному мовленню;

- потрібно зосередитися на розпізнаванні засвоєних мовних одиниць під час прослуховування наступних висловлювань, текстів академічного мовлення;

- прогнозуючи синтаксичний та смисловий розвиток висловлювання, магістранти повинні утримати прослухану мовну інформацію (слова, синтагми) в оперативній пам'яті протягом певного часу, який потрібний для осмислення почутого;

- розвиток оперативної пам'яті надає нові можливості для засвоєння більших обсягів мовних одиниць і швидкості опрацювання тексту.

Проте, навіть дотримуючись таких інструкцій, ми дослідним шляхом виявили, що складний процес сприймання, опрацювання й осмислення звукової інформації не завжди завершується цілковитим розумінням тексту, а може мати в результаті і повне нерозуміння почутого. Адже успішність аудіювання залежить не тільки від психологічних механізмів, але й від самого слухача (від рівня розвитку в нього мовленнєвого слуху, пам'яті, уваги, інтересу), індивідуально-психологічних та мовних особливостей аудіотексту та його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням студентів; від умов його сприймання. Крім того, існує низка об'єктивних труднощів, що перешкоджають розумінню мови із першого разу. Це передусім:

1) труднощі, викликані умовами аудіювання (зовнішні шуми, перешкоди, погана акустика);

2) труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями джерела мовлення (особливості дикції, тембру, паузації, порушення артикуляції (заїкання, вікові особливості людини, різні акценти й діалекти, вербальні особливості програмного забезпечення комп'ютерної навчальної програми);

3) труднощі, зумовлені мовними особливостями академічного тексту, що прослуховується (використання великої кількості незнайомої лексики, метафор, ідіоматичних виразів, розмовних формул, спеціальних термінів, аббревіатур).

У навчанні японського академічного мовлення є лінгвістичні перешкоди, які гальмують процес сприйняття на слух:

- більшість приголосних можуть бути не тільки короткими, але й довгими: 武士(буші) – воїн, 物資(бушші) – товар, 音(ото) – звук, 夫(отто) – чоловік;

- однаково передаються європейські "r" і "l", "b" і "v". Розрізнення цих звуків для японців – величезна складність. Тому японською мовою слово «Лондон» звучить як «Рондон», а не «Лондон», слово «Венеція» звучить як «Бенечіа», а не «Венеція» тощо;

- склади завжди відкриті, як правило, це приголосний + голосний звуки. Тому, наприклад, Київ у японській передачі буде звучати як キエフ «Кієфу»;

- наголос не силовий, а тонічний. Усі склади вимовляються з однаковою силою, однак деякі з них вимовляються більш високим тоном, інші – більш низьким. У деяких випадках тон – єдина ознака, що дозволяє розрізнити слова, наприклад: かき «какі» означає як «устрицю», так і «хурму», あめ «аме» – як «льодяник», так і «дощ».

Сприйняття і породження усного висловлювання – процес двобічний. Саме тому ми наголошуємо на рецептивно-продуктивних особливостях видів мовлення. Ознайомившись із науковими роботами в галузі психології, зазначимо, що існує декілька моделей породження усного висловлювання, які складаються із трьох рівнів, фаз, що переходять одна в одну. Уперше схему породження усного висловлювання розробив Лев Виготський, який наголошував на тому, що процес породження усного висловлювання не обмежується лише оформленням готової думки у вигляді слова, а також це є не лише виразом думки в слові, а й процесом послідовного вчинення її самої за допомогою слова. За Левом Виготським, процес породження усного висловлювання здійснюється від мотиву, що породжує будь-яку думку, до оформлення самої думки та втілення її у внутрішньому слові, у

подальшому – у значеннях слів. Ця основоположна для всіх мовних досліджень схема була розвинена різними авторами у вигляді інших ланок ланцюга породження усного висловлювання. Так Олексій Леонтьєв на основі проведеного ним експерименту та теоретичного узагальнення визначив психолінгвістичні схеми породження усного висловлювання і окреслив структуру моделі породження мовлення. Ця структура складається з таких етапів: 1) мотивація висловлювання, 2) задум або план, 3) здійснення задуму (реалізація плану), 4) етап зіставлення реалізації задуму із самим задумом. Іншу, функціонально-психологічну схему, запропонувала Ірина Зимня, згідно з якою, модель породження усного висловлювання складається із трьох рівнів: мотиваційного, формувального та реалізаційного.

Зауважимо, що внутрішнє мовлення еліптичне, побудоване за принципом конспекту, йому притаманна згорнутість, воно не озвучене. Далі відбувається долучення голосового апарату, і сформоване висловлювання, шляхом артикуляції та інтонування, втілюється у зовнішньому (озвученому) мовленні. Процес породження усного висловлювання супроводжується слуховим контролем, завдяки чому постійно здійснюється зворотний зв'язок, що приводить висловлювання у відповідність до задуму [145].

У процесі навчання японської мови для академічних цілей цей механізм можна описати так: «何を言うか», «どのように言うか». Це пов'язано передусім з обсягом оперативної пам'яті. Протягом усього процесу говоріння японською мовою в оперативній пам'яті утримуються певні його частини: частина мовленнєвого відрізка, який вже вимовлений на рівні одиниць смислу як більш компактних, що легше утримується в оперативній пам'яті; частина мовленнєвої програми, яка ще має бути оформлена мовними знаками – також на рівні смислу; фразовий стереотип, обраний для даного речення як його внутрішня сполучна схема (на рівні інтонаційного контуру); слова, відібрані для даного речення (на рівні внутрішніх слухо-мовномоторних комплексів). Утримання в оперативній пам'яті змісту мовних

одиниць того, що сказано, і одночасно передбачення того, що ще має бути сказано, є одним із основних труднощів говоріння.

Той, хто говорить, контролює кожний проміжний етап цього процесу і його кінцевий продукт, весь час зіставляючи їх із смисловою програмою і зберігаючи у свідомості мовленнєвий намір. Це здійснюється за допомогою системи зворотніх зв'язків, операцій самоконтролю і самокорекції, які формуються у людини одночасно з оволодінням мовленням. При оволодінні рідною мовою вони формуються підсвідомо при поступовому наближенні до еталонного мовлення дорослих, при їхній постійній корекції, а потім – при самокорекції [145]. У навчанні япономовного академічного говоріння ці операції потрібно спеціально формувати: спочатку за допомогою різних опор, зовнішнього коригування, а потім – самокоригування.

Таким чином, япономовне академічне говоріння як вид мовленнєвої діяльності має такі основні ознаки:

- ситуативність (співвіднесення змісту та мовного оформлення висловлювання з умовами спілкування);
- активність (зовнішня і внутрішня);
- вмотивованість (внутрішня потреба у спілкуванні);
- цілеспрямованість (підпорядкованість практичній меті);
- евристичність (спонтанність, непередбаченість мовленнєвих дій, їхня залежність від ситуації);
- темп.

Представимо наші висновки про формування умінь япономовного академічного говоріння у монологічній формі, які вважаємо необхідними для розвитку академічного мовлення студента. Для того, щоб студенти вміли вільно висловлюватися в академічних комунікативних ситуаціях, вони повинні навчитися:

— комбінувати мовленнєві зразки згідно з комунікативним наміром і за логічною схемою;

— передавати зміст зразка зв'язного монологічного мовлення: а) близько до тексту, б) своїми словами, в) зі скороченням, г) із розширенням;

— зв'язно висловлюватись при варіюванні опор: а) дається зміст і частково мовна форма, б) дається мовна форма, в) дається лише зміст;

— вільно висловлюватись на основі комбінування декількох джерел інформації, наприклад, матеріалів різних наукових текстів: а) з опорою на даний викладачем зразок, б) без опори на зразок;

— висловлювати свою думку та своє ставлення до предмета мовлення;

— робити опис предмета, ситуації;

— переказувати різними способами сприйнятий на слух чи прочитаний текст;

— робити повідомлення чи розповідь за темою, комбінуючи матеріал усередині одного чи декількох джерел інформації;

— звернутися до лексичного перифразу або за допомогою до співрозмовника у випадку незнання слова.

Основними якісними показниками сформованості загального вміння продукувати вільне монологічне висловлювання є **деякі спеціальні вміння** [457; 469; 477], серед яких ми обрали важливі для розвитку академічного мовлення:

а) уміння сполучати декілька зразків висловлювань, поєднуючи їх у текст на основі певної логічної схеми, наприклад: *これは誰？この人はどの人？何をやっている？*.

б) уміння висловлюватись відповідно до комунікативної ситуації і мети своєї участі в ній;

в) уміння грамотно, згідно з принципом комунікативної достатності, оформити своє висловлювання мовними засобами для реалізації комунікативного завдання академічного дискурсу;

г) уміння доцільно використовувати мовний матеріал (лексичний, граматичний) певної теми, збагачуючи мовлення із попередньо засвоєними знаннями, вміннями і навичками;

д) уміння використовувати раніше вивчений матеріал для досягнення мети мовлення в академічній комунікативній ситуації, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, навичок і вмінь на нову ситуацію;

е) уміння інтегрувати екстралінгвістичні знання і вміння, розширюючи і поглиблюючи мовленнєві моделі, комбінуючи і варіюючи тексти за формою та за змістом.

Безумовно, академічне мовлення не може обмежуватися монологічною формою, оскільки обмін репліками в дискусії, інформування про наукові результати – це насамперед грамотний академічний діалог. Тому, на наше переконання, увага до академічного япономовного говоріння у діалогічній формі повинна бути такою самою інтенсивною, як і до монологічних жанрів мовлення.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників виконує функції сприймання і породження мовлення. Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції [490, с. 100]:

- 1) запиту інформації — повідомлення інформації;
- 2) пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – погодження/непогодження із запропонованим;
- 3) обміну судженнями / думками / враженнями;
- 4) взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору.

Кожна з цих функцій має свої специфічні засоби в японській мові і є домінантною у відповідному типі діалогу.

Основними вимогами до діалогічних умінь япономовного академічного мовлення ми пропонуємо вважати:

- 1) уміння починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, пропозиція, спонукання, запитання);
- 2) уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції;
- 3) уміння підтримувати розмову, керувати діалогом;

4) уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру;

5) уміння продукувати діалогічні висловлювання різних видів;

6) уміння продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій (у межах тематики, мовного і мовленнєвого матеріалу, визначених чинною програмою для даного вищого навчального закладу);

7) уміння ввічливо перервати розмову і звернутися за допомогою до партнера.

Слід зауважити, що в академічному японському діалогічному мовленні широко вживаються «готові» мовленнєві одиниці або формули, штампи, кліше, стереотипи тощо [457; 469; 477].

Поширеною формою спілкування є полілогічна. Полілог – форма спілкування між кількома особами, що визнається його дослідниками формою групового спілкування, яка характеризується тематичними переключеннями, складною взаємодією реплік, розривом діалогічних єдностей [145]. На нашу думку, успішний академічний полілог відбудеться, якщо в ньому забезпечено:

- рівну участь мовців у мовленні,
- спільний предмет мовлення,
- однаковий рівень академічної грамотності мовців.

При цьому, як вважає Джон Коатс [370, с. 331-348], статус експерта є небажаним для будь-кого з учасників полілогу.

У японському академічному спілкуванні студенти-магістранти повинні опанувати полілогічне спілкування: спілкування у жанрах і формах групової бесіди, інтерв'ю, дискусії, диспуту, конференції. Характерні ознаки як діалогічного, так і монологічного мовлення має групова бесіда. У ній вживаються характерні для діалогу мовні кліше й різні типи діалогічних єдностей. Водночас висловлювання співрозмовників можуть бути настільки розгорнутими, що їх слід розглядати як монологічне мовлення з усіма притаманними йому рисами. Групова бесіда – це

найбільш вмотивована форма спілкування на занятті, оскільки тут студенти висловлюють свої думки, своє ставлення без критики до співрозмовника.

Полілогічна форма надає студентам можливості динамічного інтелектуального розвитку, уваги, шанс вчасно вступити в розмову, логічно включити своє висловлювання у загальний контекст бесіди, вчасно та коректно реагувати на почуте. Для того, щоб під час бесіди почуватись вільно, розкуто студенти повинні подолати мовний та психологічний бар'єр. Тому викладачеві слід допомагати їм, заохочувати їхні висловлювання й обов'язково намагатись залучити до бесіди всю групу. Групова бесіда має розвивальну функцію. Вона стимулює мотиви змагання, формує колективну співпрацю, уміння відстоювати, аргументувати свою думку, аналізувати висловлювання співрозмовників. У полілозі удосконалюються комунікативні здібності студентів.

За дослідженнями японських методистів [457; 469; 477], уміннями, які слід розвивати у навчанні академічної бесіди, є:

- ретельна підготовка до бесіди;
- уважність і тактовність до співрозмовника;
- стимулювання у співрозмовника зацікавленості розмовою;
- слухання співрозмовника, врахування його поглядів, думок і емоцій;
- стеження за реакцією партнера й, відповідно, коригування мовлення;
- побудова логічних і переконливих висловлювань;
- створення атмосфери довіри, емоційне налаштування до себе

співрозмовника.

Існують також правила, які стосуються заборон при веденні бесіди [457; 469; 477], згідно з якими не можна:

- переривати співрозмовника;
- різко прискорювати темп бесіди;
- негативно оцінювати особистість співрозмовника;
- підкреслювати відмінності між собою та співрозмовником;
- зменшувати комунікативну дистанцію.

Визначивши труднощі усного академічного мовлення, ми поставили за мету пошук шляхів їхнього подолання. Можемо запропонувати деякі рекомендації:

- використання в усному говорінні міміки, жестів, рухів губ, контакту очей повинно відбуватися із збереженням середнього темпу мовлення, але за умови, що для полегшення розуміння будуть паузи між фразами;

- дуже важливо, щоб студенти мали можливість слухати як чоловічі, так і жіночі голоси японською мовою, а також голоси людей різного віку;

- знання мовних моделей, які зустрічаються в конкретних ситуаціях спілкування, найбільш частотних фразеологізмів і кліше можуть значно полегшити сприймання мови на слух і розуміння її;

- кількість незнайомих слів повинна становити 3% від усіх слів тексту [457] для одного акту спілкування;

- незнайомі слова не повинні бути ключовими словами;

- формування вміння здогадуватися значення нових слів, а також уміння розуміти зміст фрази і текст в цілому, незважаючи на наявність у ньому незнайомих елементів.

Розглянуті труднощі усного академічного мовлення, якщо не цілком, то значною мірою долаються за допомогою правильного добору навчальних текстів і методично коректної організації роботи студентів над текстом для аудіювання на занятті.

Наше дослідження дало змогу визначити ті вміння усного японського академічного мовлення, які мають бути розвинені в українських студентів, насамперед враховуючи їхню віддаленість від природного японського мовного середовища:

- 1) уміння, що передбачають комплексний розвиток компетентностей розуміння і сприйняття ідей інших;

- 2) уміння апелювати та дискутувати відповідно до сприйнятої ситуації;

- 3) уміння розуміти зв'язне (монологічне) мовлення, побудоване на повністю знайомому матеріалі, шляхом членування тексту на смислові частини або

виділення інформаційних точок; реакція на почуте — невербальна (дії, символи);

- 4) уміння розуміти зв'язний текст, побудований переважно на незнайомому матеріалі, але з виділенням спеціальних перешкод для подолання їх шляхом перепитувань, проханні уточнити сказане;
- 5) уміння розуміти зв'язний текст, побудований тільки на знайомому матеріалі, але такий, що передбачає антиципацію змісту повідомлення за його заголовком, формулювання іншого заголовка чи вибір із даних «готових» заголовків найбільш прийняттого, вибір із даних після тексту речень, що відповідають або не відповідають його змісту.

Взаємозв'язок усного мовлення з писемним передбачено в психолінгвістичних моделях різного авторства: зв'язок звуків і писемних знаків закорінений у свідомості мовця. Сприйняття акустичного сигналу в мовленні розуміється й усвідомлюється шляхом розпізнавання його як сигналу позначеного (написаного) [347, с. 126]. Для японців мовлення, яке звучить, набагато тісніше пов'язане з письмом, ніж для українців. Якщо два слова вимовляються однаково, але пишуться по-різному, то це, вважають японці, різні слова. Їхня схожість звучання навіть не помічається японцями. Часом японські омоніми – це протилежні за змістом слова, поняттєві антоніми: наприклад, 荒天«kouten» («бурхлива погода» і – 好天«приємна погода»). Відмінність у написанні робить ці слова несхожими. Якщо ж японець у відповідь на питання: «Яка завтра погода?» – виголосить: "Kouten", – то, щоб не ввести співрозмовника в оману, він неодмінно накреслить пальцем на долоні потрібні ієрогліфи, розрізняючи «бурю над містом» та «благодать у небесах». Отже, покладаючись лише тільки на одну логіку, вивчити японську мову неможливо.

Порядок слів відрізняється від порядку слів в українській мові. У японській мові маємо структуру речення у вигляді «**підмет-другорядні члени-присудок**», на противагу структурі речення «**підмет-присудок-другорядні члени**» в українській мові.

Важливим видом япономовного академічного мовлення є читання наукових текстів, необхідної для навчання літератури, підручників, інтернет-сайтів, методичного матеріалу. Цей вид мовлення, пов'язаний із візуальним сприйняттям символів, що позначають звуки. Японське академічне читання має особливості, зумовлені японським культурним контекстом. Читання японською мовою як вид мовленнєвої діяльності і як опосередкована форма спілкування є, на думку багатьох дослідників, найнеобхіднішим для людей, які вивчають східні мови [463 с. 47-53]. Можливість безпосередньо сприймати мовлення, яке звучить від носіїв японської мови в Україні, мають порівняно небагато студентів і магістрантів, натомість змогу читати японською мовою мають практично всі. Ось чому навчання читання стає домінантною дидактичною метою уже на перших заняттях з японської мови. У навчанні академічного мовлення в умовах магістратури читання набуває окремого значення з огляду на наукову необхідність опрацьовувати публікації з теми дослідження.

Процес читання, який поєднується зі складних логічних (аналіз, синтез, умовивід тощо) і психічних операцій, і його результат, мають величезне значення у комунікативних ситуаціях академічного спілкування. Ця форма письмового мовлення забезпечує передавання суспільного досвіду, накопиченого людством, розвиває інтелект, загострює почуття, тобто розвиває індивідуальне сприйняття.

Японське академічне читання – це складний психолінгвістичний процес зорового сприймання тексту, результатом якого є його розуміння текстів академічного дискурсу. Читання належить до видів мовленнєвої діяльності, яка заснована не на звуковій системі мови, а на графічній, і тому належить до писемного мовлення [463, с. 15]. Як відомо, в процесі породження мовлення думка спочатку існує в інтегральному немовному коді (кодi смислу), потім вона «обростає» мовними засобами – так відбувається процес кодування. Під час япономовного читання відбувається зворотний процес – текст являє собою лінійну послідовність графічних мовних знаків, і задачею студентів-японістів є декодувати ці знаки, перевести їх в код смислу [466, с. 120-123]. Таким чином, те, що є вихідним в процесі говоріння, в процесі читання стає кінцевою метою.

Психофізіологічну основу япономовного читання складають операції зорового сприйняття тексту і його розуміння. Під час читання інформація, на відміну від аудіювання, надходить до читача через зоровий канал, тому вирішальну роль виконують зорові відчуття, які спричиняють дію внутрішнього моторного/мовленнєво-рухового аналізатора. Завдяки цьому читання супроводжується внутрішнім проговорюванням, яке стає повним, розгорнутим мовленням при читанні вголос. Слухові відчуття дають можливість контролювати правильність власного читання, проте вони не відіграють домінуючої ролі, а підпорядковуються названим вище відчуттям.

З психологічної точки зору процес сприймання та розуміння тексту безпосередньо пов'язаний із мисленням та пам'яттю [466, с. 156]. Сприймаючи текст, студенти-японісти виділяють у ньому окремі ланки, які є найбільш суттєвими і синтезують ці ланки в єдине ціле. Пам'ять при цьому, логічна та механічна, допомагає мисленню. Сприймання інформації та її осмислення зрілим читачем здійснюються одночасно. Ці складники процесу читання нерозривно пов'язані між собою; від якості сприймання залежить характер і рівень розуміння тексту, його повнота, глибина і точність.

У зоровому сприйманні тексту студентом-японістом відбувається запуск механізмів мовлення, що виявляється, перш за все, у його мовномоторній активності. Шляхом мовленнєвих рухів із тривалої пам'яті відбираються образи слів і граматичних структур, які зіставляються із тими словами, структурами, які в даний момент сприймаються. Унаслідок такого зіставлення відбувається сприймання мовних знаків. Як відомо, мовний знак має два аспекти: формальний і семантичний, отже студент-японіст сприймає одночасно форму і зміст мовного знака. На основі сприйнятих значень слів і граматичних ознак відбувається сприймання смислу тексту, який читається, що і є кінцевою ланкою [466, с. 63].

Читаючи коротке речення японською мовою, що складається з трьох-чотирьох слів, студент сприймає його очима. Одночасно сприймається його зміст. Але найчастіше речення писемного японського академічного мовлення є довгими, тому що вони мають розгорнуту синтаксичну структуру. Сприймання таких речень

відбувається за синтагмами, тобто за структурно-смісловими комплексами. Сприймається перша синтагма й утримується в оперативній пам'яті не на рівні окремих слів, а у скороченому й узагальненому коді – кодi смислу. Потім сприймається наступна синтагма й також залишається в оперативній пам'яті у вигляді смислової кодової одиниці. Сміслові коди окремих синтагм утримуються в пам'яті доти, доки буде сприйнята остання синтагма речення. Після цього відбувається синтезування в оперативній пам'яті кодів усіх синтагм у новий, ще більш узагальнений код – код смислу речення. Смісли окремих речень синтезуються в узагальнений смисл абзацу, смисли абзаців – у смисл тексту тощо [469, с. 45]. Так за смисловими блоками відбувається сприймання цілого япономовного академічного тексту. Але розуміння такого тексту не зводиться лише до розуміння значень слів і граматичних зв'язків між ними. Від розуміння окремих фактів тексту здійснюється перехід до розуміння логічних зв'язків, до домислювання інформації, яка в тексті не висловлена, але йдеться про осмислення того, що може дати сприйнята інформація особі, яка читає. Тобто студент-філолог формує особистий мовленнєвий досвід [469, с. 38].

Процес навчання япономовного академічного читання має різновиди, засновані на психолінгвістичному механізмі перетворення знака на смислові категорії. Отже, ознайомлювальне читання (多読) є найбільш розповсюдженим у всіх сферах життя і здійснюється на матеріалі автентичних текстів, які несуть інформацію про побут, традиції, культуру, історію країни, мова якої вивчається. У навчанні різних видів япономовного читання грамотність досягається і констатується за такими ознаками:

а) безпомилковість відтворення прочитаного тексту, тобто відсутність пропусків букв, складів, їх перестановок, вставки зайвих звуків, складів;

б) ритмічність (або плавність) читання, яка виявляється при злитому промовлянні складів у словах і злитій вимові ненаголошених службових слів із повнозначними частинами японської мови;

в) дотримання орфоепічних норм, передусім, правильного наголошування складів, правильної вимови звуків і слів.

Конкретизація базових умінь япономовного читання залежить від мети читання. Так, Наталя Гальскова виділяє такі групи умінь:

1. Розуміння основного змісту: визначати та виділяти основну інформацію тексту, установлювати зв'язок подій, робити висновок із прочитаного;
2. Конкретизація повної інформації із тексту: повно й точно розуміти факти, виділяти інформацію, яка підтверджує що-небудь, порівнювати інформацію;
3. Розуміння необхідної інформації: визначати в загальних рисах тему тексту, визначати жанр тексту, визначати важливість інформації [115].

Як зазначає Інесса Бім, читання, як і будь-яка діяльність, структурується з окремих дій, що мають свою проміжну мету, із яких складається здатність здійснювати цей складний вид мовленнєвої діяльності в цілому [70].

У методиці існують різні класифікації видів читання: вголос і мовчки, із перекладом – без перекладу, із словником і без словника. У кожній із згаданих пар видів читання перший є навчальний, тобто це діяльність, скерована на формування **зрілого** читання з метою здобуття інформації, або, як його ще називають, комунікативного (переважно про себе, мовчки) читання. Види читання, яким вони протиставляються (мовчки, без перекладу, без словника), характеризують різні аспекти **зрілого** читання. Поряд із цим, існують інші види **зрілого** читання. Перед читанням будь-якого тексту рідною мовою ми зазвичай ставимо перед собою одне з таких завдань: ретельно вивчити смислову інформацію тексту, висловити своє ставлення; сприйняти загальний зміст тексту, не занурюючись у його деталі; визначити, про що йдеться у тексті, лише переглянувши його очима і сприйнявши якісь окремі факти. Схожі завдання потрібно ставити перед студентами-сходознавцями і при навчанні їх читання східною мовою. У процесі читання виконуються різноманітні комунікативні завдання. Відповідно до цих комунікативних завдань реалізуються і різні види читання. Відомою є класифікація видів читання за рівнем занурення у зміст тексту, розроблена Софією Фоломкіною. Згідно із цією класифікацією, читання поділяється на такі види (в оригіналі

російською мовою: «изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое») [324, с. 58]:

1. Вивчальне (аналітичне) читання. Цей вид читання називають ще читанням із умінням наукової і навчальної діяльності, оскільки метою його є глибоке й детальне розуміння усього тексту на рівні смислу. Навчати такого читання слід починати з коротких текстів, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні.

2. Ознайомлювальне читання (синтетичне). Метою ознайомлювального читання є розуміння основного змісту тексту. Під час такого читання студент сприймає лише основні факти, не вдаючись у деталі. Воно можливе за умови досить розвинених механізмів читання, при наявності вміння швидко зорієнтуватись у тексті, вичленити основну інформацію, обійти незнайомі слова, здогадатись про значення незнайомих слів (за контекстом, за словотворчими елементами тощо).

3. Оглядове читання (вибіркове). Навчаючи такого читання, ми формуємо вміння лише пробігти очима текст, оцінити його значення з точки зору власних потреб й інтересів, вибрати з нього потрібну інформацію, визначити тему тексту заголовку. Тут удосконалюються уміння зрілого пошукового читання, формується механізм антиципації подальшого змісту тексту.

4. Пошукове читання. Метою навчання є формування умінь знаходити в тексті лише ті елементи інформації, які є суттєвими для виконання певного навчального завдання.

Натомість ми скористалися українськими термінами, які вже увійшли до наукового обігу і стали звичними в дослідженнях учених-українців [209]. Ми також доповнили перелік видів читання одиницями, специфічними для японського академічного мовлення. Крім того, у нашому дослідженні ця класифікація допомагає не лише добирати навчальні тексти, а й забезпечувати інтегративність навчальної системи шляхом ускладнення завдань і вправ для розвитку цього виду мовлення.

Японські методисти Йоко Мімакі (三牧陽子) та Коічі Нішігучі (西口

光一) виділяють такі види читання в навчанні японської мови як іноземної: уважне читання (精読), пошуково-оглядове (різновид швидкого) читання (スキミング), вибіркоче (різновид швидкого) читання (スキヤニング), прогнозуоче читання (予測と推測) [486; 490].

1. **Уважне, або дослідницьке читання (精読).** Передбачае уважне вчитування у текст для повного та детального розуміння його змісту, а також запам'ятовування інформації для подальшого її використання. Необхідним є розуміння як головної, так і другорядної інформації.

2. **Пошуково-оглядове (різновид швидкого) читання (スキミング).** Це читання для отримання лише загального уявлення про зміст тексту, про його тему. Використовуючи прийоми пошуково-оглядового читання східними мовами (читання з використанням прийомів «по діагоналях», «слалом», «по двох вертикалях», «пінг-понг», «острівцями»), студент-сходознавець вишукує в тексті лише потрібну йому інформацію, вирішуючи, потрібен чи не потрібен йому цей текст для більш тривалого вивчення.

3. **Вибіркове (різновид швидкого) читання (スキヤニング).** Дослівно цей різновид читання перекладається з японської мови як «сканування». Сама назва пояснює характер такого читання: швидкий перегляд тексту для пошуку певного ключового слова або речення, прізвища, факту, назви події тощо.

4. **Прогностичне читання (予測と推測).** Цей різновид читання передбачае активізацію уже відомої інформації щодо теми певного тексту з подальшим переконанням у правдивості такої інформації або запереченні її. При такому читанні перед тим, як почати читати сам текст, застосовуються фото, малюнки або інші зорові опори, що пов'язані із темою тексту, для розвитку вміння прогнозувати зміст тексту для прочитання.

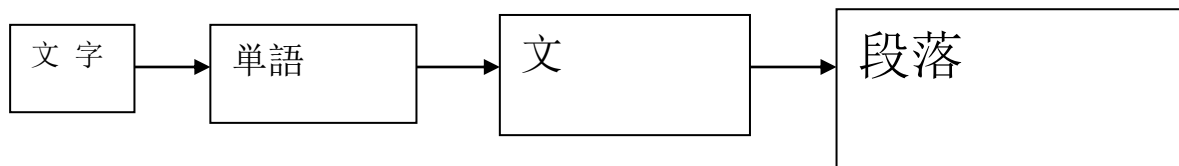
Існують також моделі навчання читання такі, як **низхідна (ボトムアップモデル), висхідна (トップダウンモデル)** та **інтерактивна (змішана) (相互交流モデル)**. За визначенням провідних японських методистів Йошіко Абе (阿部美子), Наюкі

Кітані (木谷直之) та Фуміе Янашіма (梁嶋史恵), низхідна модель читання (ボトムアップモデル) японською мовою відбувається за наступними етапами:

Схема 1.3.1.

Низхідна модель читання

(ボトムアップモデル)



[463, с. 5]

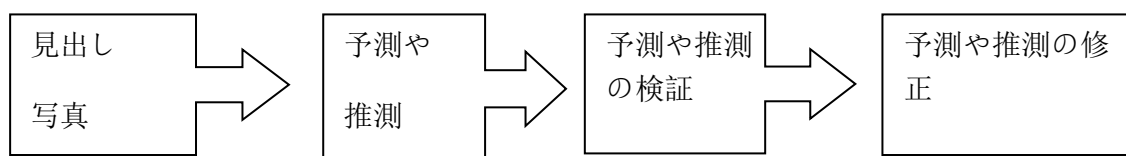
Низхідна модель передбачає процес навчання читання, побудований за принципом «від простого до складного» або дослівно «знизу – угору». Розуміння змісту тексту відбувається поступово, тобто спочатку на рівні графічних образів, потім на рівні слів, речень, а вже тільки потім на рівні абзаців та загальної думки. Іншими словами, відбувається поступове вилучення (усвідомлення) змісту прочитаного.

Протилежний підхід покладено в основу висхідної моделі читання. Схематично висхідна модель складається із таких етапів, поданих на схемі 1.3.2.

Схема 1.3.2.

Висхідна модель навчання читання

(トップダウンモデル)



[463, с. 54]

Назву цієї моделі дослівно можна перекласти як навчання читання «зверху –

вниз». Тобто читач охоплює зміст тексту саме у процесі його прочитання. Розуміння відбувається одночасно з декодуванням, розшифровкою тексту; іноді воно навіть передре повній розшифровці. Навчання будується за принципом «від цілого тексту до його більш дрібних складових». Ключові слова і граматичні конструкції є основою навчання. На початкових етапах читання тексту немає необхідності знати окремі значення кожного слова, можна здогадатись про їхнє значення із контексту. Володіння логічною структурою тексту відіграє важливу роль.

Інтерактивна (змішана) (相互交流モデル) модель поєднує принципи двох попередніх моделей, тобто низхідної та висхідної.

Згідно з різновидами академічного японського читання ми конкретизували вміння японського академічного читання, які повинні бути розвинені в українських студентів насамперед:

- 1) уміння, необхідні для читання академічних текстів (оглядове, вивчаюче, критичне);
- 2) уміння критично мислити на основі прочитаного тексту, аналізувати та знаходити інформацію, необхідну для написання текстів різних академічних жанрів;
- 3) уміння ставити запитання до змісту тексту різних академічних жанрів.

Психолінгвістичні особливості сприйняття почутого і написаного тексту обумовлюють породження усного і писемного висловлювання. У психології та нейролінгвістиці письмо визнають найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, до якої залучаються усі мовленнєві аналізатори. Процес письмового мовлення, як ми визнаємо слідом за Миколою Жинкіним, починається із мовлення внутрішнього, а за кількістю механічних операцій писемне повідомлення є складнішим від усного [139, с. 26-38].

Однак в усному спонтанному висловлюванні породження мовлення і його звукового оформлення є синхронним і тому потребує повного автоматизму в оперуванні лексичним і граматичним матеріалом. Матеріальну базу письма складають орфографічні та графічні навички. Письмо є продуктивним видом

мовленнєвої комунікації. Якщо створювати алгоритм діяльності письма, то вміти писати — це графічно правильно зображувати літери алфавіту, трансформувати в літери звуки та звукосполучення, асоціюючи при цьому звуковий, графічний та кінестетичний образи слова з його значенням; орфографічно правильно писати слова, словосполучення, ставити знаки пунктуації; оперувати мовними структурами; уміти формулювати свої думки в письмовій формі [457; 469; 477].

Японське письмо не може бути швидкісним, бо ієрогліфічна графіка потребує часу на відтворення. Тому той, хто пише, не повинен бути обмежений у часі, а це дає змогу детально обмірковувати зміст і форму майбутнього висловлювання, чіткіше здійснювати як попередній синтез, так і ретроспективний аналіз написаного. Можливість відшукати в пам'яті необхідні мовні засоби для більш точного і чіткого вираження думки, можливість використати словник та інші довідники додають тому, хто пише, більшої впевненості.

У результаті регулярного тренування у писемному висловлюванні студенти поступово набувають досвіду, а процес вибору слів, структур триває швидше; навички письма стають стійкішими. Уміння писемного висловлювання своїх та чужих думок важливе не тільки саме по собі, але і як засіб підвищення рівня володіння усним мовленням. Відомо, що усне повідомлення стає більш ґрунтовним, логічним, коли воно заздалегідь підготовлене ще й у письмовій формі. Своєю чергою усне вербальне й особливо писемне мовлення стимулює розвиток внутрішнього мовлення (зазначимо, що визнаємо наявність внутрішнього мовлення).

Як уже згадувалось вище, у методичній літературі вживається термін «**письмо**» у вузькому значенні, і це означає техніку використання графічної та орфографічної систем даної мови, а також термін «**письмо**» у широкому значенні, тобто **писемне мовлення** – уміння викладати думки в письмовій формі.

Визначення у сучасній методичній літературі письма й писемного мовлення пов'язане з особливостями механізмів, що мають дві ланки: складання слів із літер і складання писемних висловлювань із слів і словосполучень. В основі першого

лежить володіння графікою та орфографією, доведених до рівня навички. Основою другого є мовленнєве вміння вираження думки за допомогою мовного коду [139].

За словами Льва Виготського, «письмовою мовленнєвою діяльністю є цілеспрямоване і творче втілення думки в писемному слові, а письмова діяльність – спосіб формування і формулювання думки в писемних мовних знаках» [110]. За визначенням японських методистів Такеші Мацуура (松浦武) та Фуміе Янашіма (梁嶋史恵), метою навчання япономовного письма як виду мовленнєвої діяльності у вищій школі є формування у студентів письмової комунікативної компетентності, що включає володіння письмовими знаками, змістом і формою того матеріалу, який подається у письмовій формі [463; 464]. Додамо, що для магістрів метою навчання є академічне письмо. Тому завдання охоплюють формування у студентів-японістів графічного автоматизму, мовних навичок і мовленнєвих умінь формулювати думку відповідно до письмових стилів, розширення знань і світоглядних обріїв, формування автентичних уявлень про предметний зміст, мовний стиль і графічну форму академічного писемного тексту.

Письмове кодування інформації будь-якою мовою є складною діяльністю з набором операцій, яка здійснюється поетапно. Етапи визначено Олександром Лурією. За класифікацією етапів Олександра Лурії, першим етапом є: програмування граматико-семантичної сторони висловлювання, граматична реалізація висловлювання і вибір слів, моторне програмування компонентів вислову (синтагм), вибір звуків і, нарешті, продукування [207, с. 151]. Таке відображення на письмі доповнюється асоціюванням елементів звукового повідомлення і графом із руховою діяльністю, що супроводжується промовлянням у внутрішньому мовленні. У тих випадках, коли людина списує текст або записує сприйняте на слух, першим етапом є не кодування власного повідомлення, а декодування висловлювання, сприйнятого на слух або із використанням зорової опори. Таким чином, у всіх випадках використання письмового мовлення мають місце два етапи користування кодом даної мови:

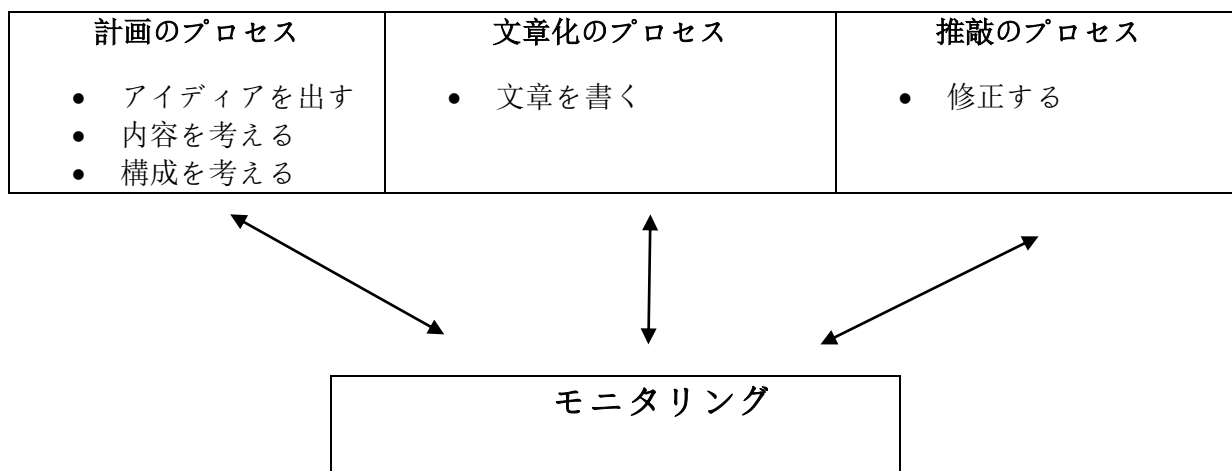
1) кодування або декодування, внаслідок чого створюється вправа у звуковому коді;

2) кодування за допомогою графічного коду.

Наведемо приклад схеми породження академічного письмового висловлювання японською мовою.

Схема 1.3.3.

Породження академічного письмового висловлювання японською мовою



[464, с. 32]

Конкретизуємо вміння японського академічного письма, які мають бути розвинені в українських студентів:

- 1) уміти робити виписки з тексту академічного жанру;
- 2) скласти й записувати план прочитаного або почутого;
- 3) письмово заповнювати анкети і формуляри;
- 4) описувати різні факти, явища, події і враження;
- 5) уміти висловити свою думку з питання, що цікавить;
- 6) уміти робити учбові записи, тези, конспекти, розгорнуті плани;
- 7) уміти скласти письмові опори для усних висловлювань (доповідей, рефератів);
- 8) уміти писати анотації, резюме, тези наукових доповідей;

9) уміти писати наукові статті, магістерські роботи тощо.

З'ясування психологічних і психолінгвістичних умов формування і розвитку академічної грамотності дають нам змогу передбачити чинники, які впливають на ефективність системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення.

До таких чинників відносимо:

- індивідуальні психологічні риси магістранта-філолога;
- типові психологічні риси філологів-японістів, які навчаються в магістратурі в Україні;
- психолінгвістичні механізми породження і сприймання звукового тексту;
- психолінгвістичні механізми сприймання і створення писемного академічного тексту.

Ми переконані, що ці самі чинники впливатимуть на процес досягнення академічної грамотності будь-якої іншої мови, оскільки відображають трансформацію немовних особливостей людини (фізіологічних, психічних, афективних) у риси мовної особистості. Максимальні можливості для реалізації цих особливостей надають комунікативні ситуації, які є значущими для магістранта і які дадуть йому змогу виявити свої мовленнєві, дослідницькі, креативні здібності. Психологічні риси магістранта і психолінгвістичні механізми академічного мовлення визначають, крім того, ще й мотиваційний ресурс навчання.

1.4. Результативно-цільові характеристики мотивації навчання японської мови українських студентів в умовах магістратури

Мотивацію вивчення іноземної мови можна вважати одним із найважливіших факторів, що стимулюють процес іншомовного мовленнєвого спілкування. Дослідженнями питань мотивації вивчення іноземних мов займалися І. Зимня, Н. Косарева, Л. Столяренко, П. Якобсон, Р. Гарднер тощо.

Проблема мотивації існує у навчанні будь-якого предмета, але особливо гостро вона постає під час вивчення іноземної мови, оскільки навчання саме цього

предмета потребує від студента наявності певної бази і спеціальних комунікативних здібностей. Зазвичай це викликає у студентів певні труднощі, і мотивація зменшується. Тому, якщо вважати мотивацію однією із найважливіших рушійних сил у вивченні іноземної мови, слід підкреслити, що мотиви належать до внутрішньої сфери особистості й визначаються її внутрішніми спонуканнями. Звідси всі труднощі щодо стимулювання мотивації ззовні, адже людина буде у змозі вивчити іноземну мову лише за умови, що сама відчуватиме необхідність у цьому, або, інакше кажучи, буде мотивована. У зв'язку з цим перед викладачем стоїть нелегке завдання створити умови іншомовного спілкування у процесі навчання іноземної мови, які були б максимально наближені до природних умов. Сучасні психологи та педагоги одноголосно висловлюють думку, що якість діяльності та її результат залежать передусім від спонукання і потреб окремого індивіда, його мотивації. Саме мотивація викликає цілеспрямовану активність людини, яка визначає вибір засобів і прийомів, їх упорядкування для досягнення цілей. Тому мотивація виступає своєрідним «пусковим механізмом» будь-якої людської діяльності (за Іриною Зимньою) [151]. Підтримує мотивацію реальний, поетапний і кінцевий успіх. Якщо успіху немає, то це неминуче призводить до згасання мотивації, що негативно позначається на виконанні діяльності.

Як відомо, мотивація – спонукання до дії, динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, який керує поведінкою людини, визначає її спрямованість, організованість, активність та усталеність; здатність людини задовольняти свої потреби у дії. Пошук шляхів вирішення питання про мотивацію навчання стає можливим у плані досліджень напряду, де вивчаються психологічні основи мотивації. На думку Ірини Зимньої, мотив – це те, що пояснює характер даної мовленнєвої дії, тоді як комунікативний намір відбиває, яку комунікативну ціль переслідує той, хто говорить, плануючи ту чи іншу форму впливу на слухача [119].

Багато дослідників, вивчаючи характер спонукальних сил особистості і способи їх регуляції у навчанні, встановили різноманіття мотиваційної сфери людини, її складну структуру. По-перше, на неї можуть впливати соціальні мотиви, які визначаються потребами суспільства. Вони складають у своїй сукупності

зовнішню мотивацію, яка існує у двох різновидах: як широка соціальна і вузько особистісна мотивація.

По-друге, на мотиваційно-спонукальну сферу людини може впливати й характер діяльності. Це так звана внутрішня мотивація, і її різновидом є мотивація успішності. Зовнішня і внутрішня мотивація можуть мати позитивний і негативний характер [351].

У процесі навчання дуже важливу роль відіграє рівень професійно-педагогічного спілкування викладача. На думку Ірини Зимньої, «...розкутість, відсутність страху, позитивне ставлення до викладача, навчання, прагнення до доброзичливого взаєморозуміння у групі – результат обраного викладачем правильного стилю спілкування» [151, с. 158]. Автор також зауважує, що як би змістовно й методично правильно не був організований сам навчальний процес, він може бути зведений нанівець при неадекватному стилі педагогічного спілкування.

Людмила Столяренко зазначає, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової і методичної підготовки викладачів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування [305].

Класики дослідження мотивації у лінгводидактиці Роберт Гарднер та Волес Ламберт вважали, що тільки за наявності сформованої інтегративної мотивації можливий реальний успіх у вивченні іноземної мови, оскільки неможливо досягти успіху в оволодінні тим, що байдуже, а тим більше тим, що не подобається [384]. Твердження сьогодні вже звучить аксіоматично, оскільки для того, щоб позитивне ставлення до мови та культури певного народу виникло, навряд чи можна знайти інший шлях, ніж забезпечення позитивних мотивів навчання.

Особливості мотивації вивчення східних мов студентами в Україні насамперед спричинені зацікавленістю у співпраці із Японією, бажанням пізнати східну культуру, навіть зрозуміти спільне і різне між Заходом і Сходом у філософській та психологічній площинах. Крім того, існують цілком прагматичні завдання саме для філологів: розвиток контактів приватного бізнесу й державної економіки із країнами Сходу, прогрес розвитку торговельно-промислових відносин, перспективна освіта в Японії, щедри грантові пропозиції для стажування і навчання, які надають країни

Сходу європейським студентам. Також студентів приваблює психологічний складник навчання студента-японіста, екзотичність, оригінальність мови спеціальності; невелика кількість спеціалістів, які готові долати труднощі навчання японської мови, зацікавленість поп-культурою східних країн, високий попит на фахівців східних мов, отримання подвійної спеціальності (англійський та японський філолог, перекладач з англійської та японської мов); можливість працювати або навчатися за кордоном. Як свідчать статистичні дані Японської Фундації, яка проводить регулярний моніторинг питань, пов'язаних з проблемами викладання і вивчення японської мови в світі, станом на 2016 рік мотивацію вивчення японської мови в Україні складають:

- 1) інтерес до культури та економіки Японії;
- 2) інтерес до японської мови як лінгвістичної дисципліни;
- 3) навчання у японських університетах;
- 4) працевлаштування у компаніях і фірмах, де потрібні філологи-японісти.

[465].

Простежуючи динаміку мотивації вивчення японської мови студентами мовних ВНЗ України, ми цікавилися насамперед такими питаннями:

- чи є початкове зацікавлення студентів довготривалим;
- чи незмінним є мотиваційний рівень вивчення японської мови у студентів, які провчили декілька років в університетах України і мають досвід перебування в Японії, порівняно з періодом до вступу у ВНЗ України;
- чи змінюється мотивація кількісно і якісно.

Нас цікавило також, що детермінує зміни в мотивації студентів-японістів. Для визначення детермінантів динаміки мотивації вивчення японської мови студентами мовних ВНЗ України нами було проведено анкетування 387 студентів, які вивчають японську мову в університетах Києва, Львова та Харкова. Анкета містила 11 запитань, умовно поділених на 4 блоки: 1) історія вивчення японської мови (протягом якого часу, за якими підручниками), 2) мотивація вивчення (до вступу у

ВНЗ та після набуття досвіду навчання, плани на майбутнє), 3) труднощі оволодіння японською мовою, 4) методичні проблеми викладання і вивчення японської мови.

Отримані результати свідчать, що мотивація вивчення японської мови до вступу у ВНЗ та за період навчання значно змінюється. Розглянемо детальніше результати анкетування студентів. Перш за все, зупинимось саме на питанні мотивації вивчення японської мови.

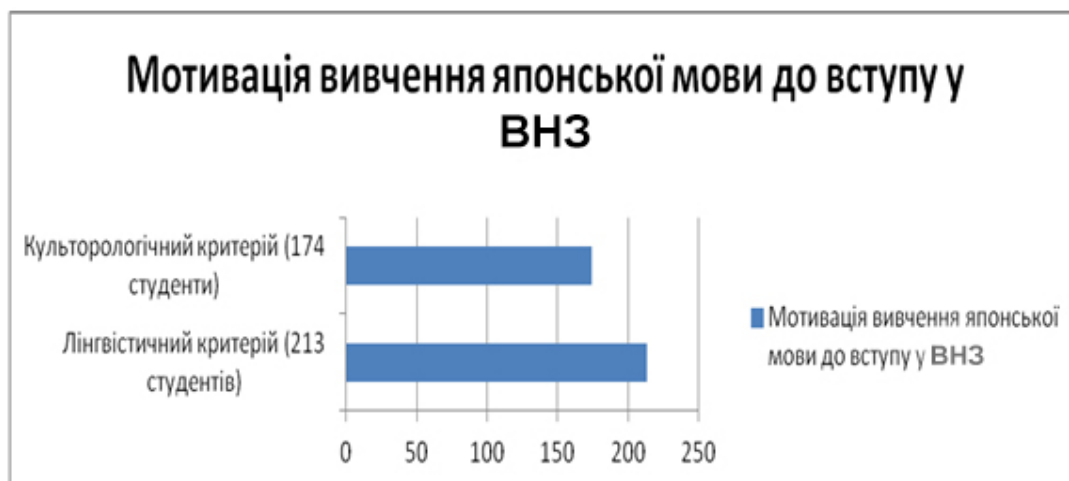
До вступу у ВНЗ головним чином переважали два критерії, що впливали на вибір навчання японської мови серед інших східних мов:

- лінгвістичний критерій, що свідчить про бажання вивчити японську мову для читання японської поезії і прози, перегляду фільмів мовою оригіналу, бути перекладачем;
- культурологічний критерій, який свідчить про зацікавлення вивчення поп-культурою Японії (аніме, манга), звичаями, релігіями.

У ході дослідження ми отримали результати, за якими кількість студентів корельовано з відповідями про переваги одного із двох критеріїв вибору японської мови для навчання в університеті (Рис. 1.4.1.). Вважатимемо їх визначальними для формування мотивів навчання студентів.

Рис. 1.4.1.

Мотивація вивчення японської мови до вступу у ВНЗ (результати анкетування)



Однак, як свідчать дані анкетування, після набуття досвіду навчання мотивація значно змінюється. Усвідомлюючи реальний стан речей на ринку праці, серед основних критеріїв мотивації домінують 4 головних: на першому місці – це продовження навчання уже у ВНЗ Японії, на другому – бажання стати викладачем, на третьому місці – бажання досліджувати японську мову, літературу та методику їх викладання в Україні, тобто стати науковцем, а також стати перекладачем. Причому така тенденція простежується серед студентів-японістів усіх регіонів України. Рисунок 1.4.2. відображає результати відповідей.

Рис. 1.4.2.

Мотивація вивчення японської мови після вступу у ВНЗ (результати анкетування)



Мотиваційний аспект навчання японської мови і методика викладання японської мови, яка, переважним чином, використовується в навчальних закладах України, перебувають у диспропорції. Можна зробити висновки, що ця методика не задовольняє мотиваційні потреби студентів. Згідно з результатами анкетування, кінцевою метою навчання японської мови студенти вважають продовження навчання в Японії, отримання диплома викладача та дослідника, а вже тільки потім – перекладача. Проте методика викладання японської мови, яка переважним чином використовується у ВНЗ України, передбачає навчання суто функціонального

аспекту японської мови, зосереджена на розвитку мовленнєвих умінь говоріння, читання, аудіювання і письма із використанням стандартів із навчання японської мови, які розробила Японська Фундація (JF Standard for Japanese-Language Education 2010) [461]. Однак для того, щоб стати науковцем-дослідником чи викладачем японської мови, щоб скласти іспити для навчання у ВНЗ Японії, недостатньо мати певний рівень функціонального японського мовлення. Навчання академічного японського мовлення є неодмінною умовою успіху, а, судячи з результатів анкетування студентів, досвід такого навчання здобули лише 5 студентів з опитаних 387, і троє із них саме під час навчання в Японії. Лише двоє студентів навчалися академічного японського мовлення в Україні.

Отже, наше дослідження продемонструвало необхідність високого рівня володіння японською мовою для академічних цілей як провідний мотив навчання. Задоволення цієї потреби студентів-японістів стало ще одним значущим аргументом на користь створення ефективної інтегративної системи навчання японського академічного мовлення. Наголошуючи на необхідності розвитку японської академічної грамотності студентів, ми визначаємо головною потребою японської лінгвометодики створення гармонійної інтегративної системи навчання, яка б задовольнила запит студентів, була придатною для втілення в умовах навчання у вишах України й охопила сучасний досвід навчання іноземної мови.

1.5. Дидактичні особливості процесу навчання японського академічного мовлення студентів-філологів у магістратурі.

Інтегративна система навчання ґрунтується на засадах комунікативно-прагматичного підходу (за Н. Формановською) [325]. На основі цього підходу ми застосували міжпредметну, змістову, методичну та мовленнєву інтеграцію, враховуючи використання японської мови у ситуаціях, які є важливими у процесі академічного і професійного спілкування філолога-японіста. У цьому підрозділі визначимо принципи та методи, на яких побудовано навчання за інтегративною системою, конкретизуємо знання, уміння і навички, які мають бути сформовані у

студентів-японістів у процесі навчання академічної грамотності, а також проаналізуємо стан забезпечення процесу навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення навчально-методичною літературою.

Передумовою ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх філологів, яка є невід'ємним складником япономовної академічної грамотності, ми вважаємо визначення принципів навчальної діяльності. Принцип – це початок, або те, що є підставою для наявного, об'єднує в думки і в дійсність сукупність фактів, а також керівне правило [97]. На думку Юхима Пассова, неправильно сформульовані, нечіткі, неадекватні принципи навчання зазвичай ставлять під загрозу ефективність усього процесу навчання [248, с. 162]. Принципи навчання – це основні положення, що визначають характер процесу навчання, які формуються на основі обраного напрямку та відповідних даному напрямку підходів. На думку зарубіжних методистів Ларсен-Фріман і С.Л. Маккей, у навчанні іноземної мови потрібно враховувати лінгвістичні, дидактичні та психологічні чинники [409; 423]

У зарубіжній і вітчизняній педагогіці були неодноразові спроби обґрунтувати методичні принципи навчання (Ю. Пассов, Г. Палмер, В. Скалкін); кожен автор пропонує свій набір принципів і їх визначення [247; 287; 429]. Проте, в сучасній методиці навчання іноземних мов єдина й однозначна класифікація методичних принципів відсутня через різні критерії їхнього вибору: критерій загальнодидактичної значущості і критерій методичної доцільності.

Зарубіжні методисти, серед них Даяна Ларсен-Фріман [409], за критерієм загальнодидактичної значущості визначають:

✓ лінгвістичні принципи (linguistic principles): врахування основ рідної мови в оволодінні іноземною мовою (native language effect), комунікативної компетенції (communicative competence), врахування особливостей оволодіння мовою, що вивчається, як міжмовною системою (interlanguage).

✓ когнітивні принципи (cognitive principles): принцип використання внутрішньої мотивації (intrinsic motivation principle), принцип автоматизації мовних

одиниць (automaticity), принцип використання особистого внеску студента (strategic investment principle);

✓ емоційно-психологічні принципи (affective principles): принцип мовного «Я» (language ego), принцип взаємопов'язаного оволодіння мовою і культурою країни, мова якої вивчається (language – culture connection) [409].

За цим же критерієм Юрій Бабанський пропонує враховувати дидактичні принципи цілісності освітніх і виховних результатів навчання; цілісності та оптимального співвідношення репродуктивної та пошукової навчально-пізнавальної діяльності; цілісності та оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм навчання; свідомості; активності; забезпечення оперативного контролю і самоконтролю в навчанні; самостійності; оптимального співвідношення словесних, наочних та практичних методів навчання; стимулювання позитивного ставлення до процесу навчання; створення оптимальних матеріальних та морально-психологічних умов для процесу навчання; міцності; усвідомлення знань, умінь, навичок [49, с. 28–29].

Тетяна Стеченко тлумачить термін «принципи навчання» як загальні положення, що відображають закономірності процесу навчання й вимоги до його організації, дотримання яких дає змогу педагогу досягти запланованих цілей навчання [303, с. 122]. Принципи навчання визначають стратегію й тактику педагогічної діяльності, реалізуючись у змісті, організаційних формах і методах навчальної роботи. За критерієм методичної доцільності, організацію процесу навчання слід будувати за принципами зв'язку навчання з життям, практикою, а також наступності і проблемності, комунікативності, урахування рідної мови, новизни, діалогу культур і цивілізацій, мовленнєво-розумової активності й самостійності студентів, професійної спрямованості є обов'язковою умовою формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів [303, с. 122].

За цим самим критерієм Олена Вовк обирає принцип професійно-педагогічної та когнітивної спрямованості, стилістичної диференціації мовлення, принцип науковості та проблемності для організації навчання мови [107].

Узявши до уваги вибір різних критеріїв науковців, ми обґрунтували принципи, за якими створено інтегративну систему навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури, за критерієм методичної значущості і доцільності. Так нам вдалося врахувати одночасно специфіку й труднощі оволодіння японською мовою, а також психологічні, психолінгвістичні та лінгводидактичні особливості навчання японського академічного мовлення як загальнодидактичного процесу.

Отже, ми керувалися *дидактичними принципами* наочності, доступності; індивідуалізації; систематичності та послідовності; проблемності [251] та *методичними принципами*: інтеграції, жанрово-блокової організації навчання на основі спільної комунікативно значущої ситуації; комунікативної спрямованості; функціональності; взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності; урахування основних труднощів засвоєння японської мови українськими студентами; емпіричним принципом оптимізації навчання 20/80 за Парето [146; 153; 181; 251; 252; 339].

Пояснимо наш вибір. Реалізація **принципу наочності** у процесі навчання ІМ забезпечує успішне оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю у чотирьох її видах, оскільки слухова і зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і слугує стимулом до мовленнєвої діяльності учнів. Згідно з принципом наочності при розробленні системи вправ для формування умінь японського академічного мовлення у якості наочностей ми пропонуємо використовувати візуальні опори (вербальні, вербально-зображальні та зображальні), навчальні відеофонограми та фонограми.

Ретельний відбір навчального матеріалу з урахуванням рівня мовно-мовленнєвої підготовки студентів реалізується **принципом доступності**. Згідно з цим принципом, вважаємо за доцільне залучати лише мовний матеріал, що відповідає рівню мовно-мовленнєвої підготовки студентів у магістратурі мовних ВНЗ, а саме: лексичні одиниці та граматичні конструкції, використані у якості мовного матеріалу для системи вправ з розвитку умінь японського академічного мовлення, повинні відповідати переліку необхідних для засвоєння на розвиненому

рівні та бути визначеними програмою для навчання японської мови на розвиненому рівні у мовних ВНЗ.

Принцип індивідуалізації реалізується шляхом урахування суб'єктивних індивідуально-психологічних особливостей, що значно впливають на успішність оволодіння іноземною мовою. Згідно з цим принципом, необхідно розробляти систему вправ на основі тем, що є максимально пріоритетними для студентів. Створення навчальної атмосфери з увагою до вікових та індивідуальних особливостей сприятиме активній участі студентів у навчальному процесі та водночас відповідатиме рівню їх психологічного розвитку.

Принцип системності та послідовності передбачає таку організацію навчального процесу, що забезпечуватиме поступове і водночас регулярне оволодіння студентами навчальним матеріалом. Розроблена нами система вправ для навчання японського академічного мовлення побудована згідно з принципом „від простого до більш складного”. Кожне наступне заняття обов'язково передбачає повторення матеріалу попереднього заняття.

Принцип проблемності передбачає використання у навчальному процесі проблемних завдань, що активізуватимуть навчальну діяльність студентів. Цей принцип реалізується у розробленій нами системі вправ шляхом залучення завдань, виконання яких передбачає подолання певних труднощів, без чого виконання вправи неможливе. Студенти отримують завдання, що потребують більших зусиль для вирішення, ніж завдання середньої складності. Такі завдання активізують навчальну діяльність студентів та значно підвищують мотивацію їхнього виконання.

Принцип інтеграції реалізується шляхом впровадження у навчальний процес міждисциплінарної і змістової інтеграції, а також методичної інтеграції та інтеграції видів мовлення у навчанні японської мови для академічних цілей.

Згідно з **принципом жанрово-блокової організації навчання на основі спільної комунікативно значущої ситуації базисний інтегративний компонент (BIC)** є макроодиницею системи організації змісту та методів навчання японського академічного мовлення. Ця одиниця передбачає мовний і мовленнєвий матеріал, процеси слухання, читання і продуктивного мовлення, засоби й методи навчання.

Таким базовим компонентом конструйованої системи є *група жанрів (жанрова єдність)*, яка охоплює декілька жанрів академічних текстів, які мають змістові й формальні зв'язки в комунікативній ситуації.

Методичний **принцип комунікативної спрямованості** передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації зі збереженням усіх її найсуттєвіших рис. Згідно з цим принципом, виконання розроблених нами вправ відбувається у комунікативних ситуаціях, що максимально наближені до реальних умов академічного спілкування і відображають особливості спілкування японців. **Принцип функціональності** реалізується у цілеспрямованому відборі навчального матеріалу, що забезпечує можливість його використання у різних сферах комунікативної діяльності. **Принцип взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності** передбачає паралельне навчання різних видів мовленнєвої діяльності, що забезпечує комплексний розвиток іншомовних мовленнєвих умінь. **Принцип урахування основних труднощів засвоєння японської мови українськими студентами** дає можливість спрогнозувати труднощі у навчанні ЯМ та передбачити інтерференцію з боку рідної мови.

Емпіричний принцип оптимізації навчання 20/80 за Парето базується на твердженні про те, що 20% зусиль дають 80% результату, а інші 80% зусиль реалізують лише 20% [153; 220; 405; 430; 434]. Таким чином, відібравши і визначивши навчальний ресурс, можна досягти високих результатів у навчанні з мінімальними витратами фізичної, психічно-розумової енергії, а також часу. За цим принципом у розробленні системи вправ для навчання японського академічного мовлення в межах вправ підготовчого етапу нами було відібрано найуживаніші у японському академічному мовленні лексичні та ієрогліфічні одиниці, а також граматичні конструкції та поєднано у загальну систему вправ у межах кожного ВІС з відповідним алгоритмом виконання.

Основними методами навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення, необхідними для реалізації методичної системи інтегрованого навчання, ми обрали метод проекту, реферування, вправляння, метод дидактичної гри-змагання, коментованого диктанту, метод дискусії проблемного характеру, а також

метод рольової гри. Цей вибір має підстави. Метод проекту та реферування взаємопов'язані в навчанні японського академічного мовлення: студенти знаходять потрібну для написання статей наукову літературу, вивчають її, виконують відповідний аналіз, реферують, збирають необхідний теоретичний матеріал для свого дослідження, з іншого боку, написання наукової статті, магістерської роботи є проектом, який потребує відповідної організації і цілеспрямованої роботи як студента, так і викладача.

У сучасних умовах навчання іноземних мов метод проектів широко використовується у методиках викладання іноземних мов, оскільки його залучення дає змогу органічно інтегрувати знання студентів з різних наукових галузей для вирішення окремо взятої практичної проблеми, стимулюючи при цьому розвиток творчих здібностей особистості студента. Застосування методу проектів у процесі навчання іноземних мов дозволяє студентам проявити самостійність при виборі джерел інформації, способі її викладу і презентації, дає можливість індивідуально працювати над темою, яка викликає найбільший інтерес у кожного учасника проекту, що, поза сумнівом, стимулює підвищення мотиваційної активності в студентів.

Крім того, використання методу проекту в процесі навчання іноземних мов забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, сприяє індивідуалізації, інтеграції та диференціації навчання, дає змогу інтегровано здійснювати навчання, виховання і розвиток студентів [79].

Етапність процесу підготовки проектів, розроблену Людмилою Горобець, було враховано в інтегративній навчальній системі: 1) організаційно-підготовчий етап (визначення груп, затвердження теми, обговорення задуму, цілей, завдань і ресурсів); 2) планування (складання плану, формування тез); 3) технологічний (процес самостійної роботи в групах з метою пошуку інформації, яка підтверджує або спростовує гіпотезу, обговорення окремих завдань проекту, вирішення питань стосовно мовного оформлення проекту, жанру його репрезентації); 4) завершальний: а) оформлення результатів; б) етап презентації з метою корекції; в) оприлюднення кінцевих результатів проекту (у нашій навчальній системі – це опублікована наукова

стаття, магістерська робота, виступ на конференції, захист кваліфікаційної магістерської роботи); г) висновки, аналіз виконаних проектів [120].

Дидактична гра – метод навчання, що дає змогу формувати у студентів уміння й навички або систему уявлень і понять шляхом вправ у процесі ігрової діяльності. Гра-змагання є різновидом дидактичної гри, застосування якої у процесі навчання студентів японського академічного мовлення спрямоване на засвоєння набутих знань про япономовний академічний дискурс і його особливості, вироблення необхідних вмінь правильного використання лексичних одиниць, граматичних конструкцій відповідно до вимог япономовного академічного дискурсу, удосконалення психічних процесів (сприймання, уява, мислення, мовлення). Також у процесі дидактичної гри-змагання відбувається тренування на практиці набутих теоретичних знань про япономовний академічний дискурс, також формується компетентність японського академічного мовлення з усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Неможливо оминати увагою той факт, що основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання є не пряма вказівка викладача чи бажання студентів чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає студентів до розумової активності, якої вимагають умови і правила гри (краще сприймати об'єкти і явища навколишнього світу, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, підбирати і групувати предмети). Тому у студентів на основі ігрових інтересів міцніють і розвиваються приховані інтелектуальні здібності.

Коментований диктант – це «думання вголос» під час запису, сприйнятого на слух тексту. За умови його залучення у процес навчання японського академічного мовлення може проходити конспектування лекції.

Психологами встановлено, що в рольовій грі насамперед розвивається уява, увага й образне мислення студентів. Крім того, розвиток уяви є дуже важливим сам по собі, без нього неможлива навіть найпростіша людська діяльність [112, с. 5-16; 211]. Тому рольові ігри є одним із методів навчання академічного японського мовлення, які спонукають до критичного мислення та творчості, дають студентам змогу закріплювати мовні навички і мовленнєві вміння в атмосфері реальної

академічної комунікації, та створюють необхідну мотивацію. У нашому дослідженні рольова гра застосовується з метою підвищення у студентів мотивації засвоєння особливостей японського академічного мовлення, інтенсифікації процесу навчання, а також активізації резервних можливостей особистості студента-магістранта. Адже, ефективність навчання обумовлена насамперед актуальністю мотивів, підвищенням інтересу до предмета, адже рольова гра являє собою відтворення її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює умови реального спілкування.

Метод проблемної дискусії є центральним методом організації навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в нашій навчальній системі. Дискусія передбачає організований обмін думками й поглядами учасників групи з приводу певної теми, а також розвиває мислення, допомагає формувати погляди й переконання, уміння формулювати думки та висловлювати їх, учить оцінювати пропозиції інших людей, критично підходити до власних поглядів, зважувати їхню істинність. За визначенням, що подається у роботі Василя Ягупова, дискусія – *дієвий метод обговорення питання, що вивчається. Вона передбачає колективне обговорення якогось суперечливого питання, під час якого пізнається істина* [350]. У навчанні майбутніх філологів японського академічного мовлення метод дискусії застосовується з метою навчити студентів відстоювати правильність власних думок в академічній сфері спілкування, грамотно апелювати своїм опонентам, вміти довести значущість власної магістерської роботи під час усного захисту.

Аналіз програм з японської мови для студентів магістратури допоміг нам встановити, що студенти повинні оволодіти японською мовою на рівнях B2 (рівень незалежного користувача) та C1 (рівень професійного володіння мовою). Тому, на основі вимог до формування академічної грамотності в усному та писемному мовленні, визначених «Стандартами з навчання японської мови Токійського університету іноземних мов (JLC Japanese Standards Skill Chart 2011)» [482], студенти магістратури повинні оволодіти такими уміннями:

у говорінні:

- говоріння у монологічній і діалогічній (полілогічній) формах з експертами, дотримуючись правил академічного мовлення;
- говоріння із метою аргументування власного вибору, переконання у правильності або заперечення певного факту;
- виступ на конференції із представленням результатів власного дослідження;
- обговорення певної проблеми шляхом обміну думками при однакових чи різних позиціях, точок зору;
- усна презентація власної магістерської роботи;
- відповіді на запитання щодо досліджуваної теми.

в аудіюванні:

- сприйняття на слух короткого наукового повідомлення;
- сприйняття на слух лекції;
- сприймання на слух виступів із презентацією інших для формулювання запитань із теми дослідження;
- аудіювання наукових виступів та запитань на конференції із метою запропонування обґрунтованої відповіді.

у читанні:

- читання текстів лекцій, аналіз їхньої структури на відповідність особливостям академічного японського мовлення, визначення ключових слів, речень, головної думки кожного абзацу;
- читання наукових статей із метою їхнього подальшого усного і письмового реферування та анотації;
- читання, розуміння та аналіз тексту магістерських робіт.

у письмі:

- реферування та анотації академічних текстів;
- розроблення тез;
- написання наукових статей;
- написання власної магістерської роботи.

Аналіз навчальної програми з дисципліни «Японська мова» для студентів магістратури мовних спеціальностей [267] дав можливість встановити академічну спрямованість цієї дисципліни:

1) практичною метою навчання іноземної мови є формування знань про особливості функціонування японської мови в освітній, науковій та професійній сферах; умінь користуватися мовою в різних навчальних, наукових та фахових комунікативних ситуаціях; умінь виявляти схожість та розбіжності між академічними дискурсами в рідній та японській мовах;

2) студенти-японісти повинні вміти користуватися японськими довідниками та читати спеціалізовану літературу;

3) у межах мовленнєвої компетентності в письмі студенти повинні навчитися розробляти конспекти лекцій японською мовою;

4) виступати на семінарах та наукових конференціях і відповідати на питання, що формулюються за темою виступу;

5) повинні навчитися вести дискусії;

6) розробляти тези, анотації, а також реферувати академічні тексти;

7) писати реферати, наукові статті та магістерські роботи відповідно до вимог японського академічного мовлення.

Отже, проаналізувавши програму навчальної дисципліни «Японська мова» для студентів магістратури [267], згідно з вимогами до формування академічної грамотності в усному та писемному мовленні, визначені «Стандартами з навчання японської мови Токійського університету іноземних мов (JLC Japanese Standards Skill Chart 2011)» [482], ми конкретизували, які саме знання, уміння і навички повинні становити зміст навчання японського академічного мовлення в аспекті формування академічної грамотності.

Для викладача є важливим визначити загальну мету й окреслити часткові цілі, результат досягнення яких буде свідчити про успішність навчання. Згідно з Володимиром Беспальком, метою навчання може бути рівень засвоєння предмета або рівень якості навчання [65, с. 118-128]. У розвиткові цих ідей визначимо чотири цілі, які складають рівневу модель:

мета I рівня – ознайомлення студента з новою інформацією, сприйняття її і розпізнавання елементів нового у різних ситуаціях спілкування;

мета II рівня – відтворення, репродуктивне використання знань, застосування мовної дії за зразком, формування мовленнєвого вміння;

мета III рівня – застосування, продуктивне залучення отриманих знань і вмінь у нову ситуацію спілкування, створення, формування мовленнєвих умінь і навичок;

мета IV рівня – самостійна мовленнєва діяльність, пошук нової інформації, творче використання засвоєного, інтерпретування.

Рис. 1.5.1

Рівнева модель формування цілей навчання академічної грамотності



Академічна грамотність у нашому розумінні охоплює усі чотири види цілей, а тому будемо її вважати загальною, комплексною, головною метою навчання академічного мовлення. Цілі чотирьох рівнів приймемо за проміжні, окремі, підпорядковані, досягнення яких зумовить успішність навчального процесу.

У будь-якому випадку загальна дидактична мета недосяжна без окремих цілей, які потрібно визначати в кожному виді навчальної діяльності. Тому внаслідок дослідницьких спостережень, досвіду, власного і колег-філологів, ми створили перелік *загальних знань, умінь і навичок*, які необхідно формувати при навчанні

академічної грамотності студентів-японістів мовних ВНЗ України. Вважаємо, що до нього мають належати:

1) уміння та навички академічного писемного мовлення, уміння структурувати текст, організувати та логічно викладати думки, уміння писати роботи різних академічних жанрів;

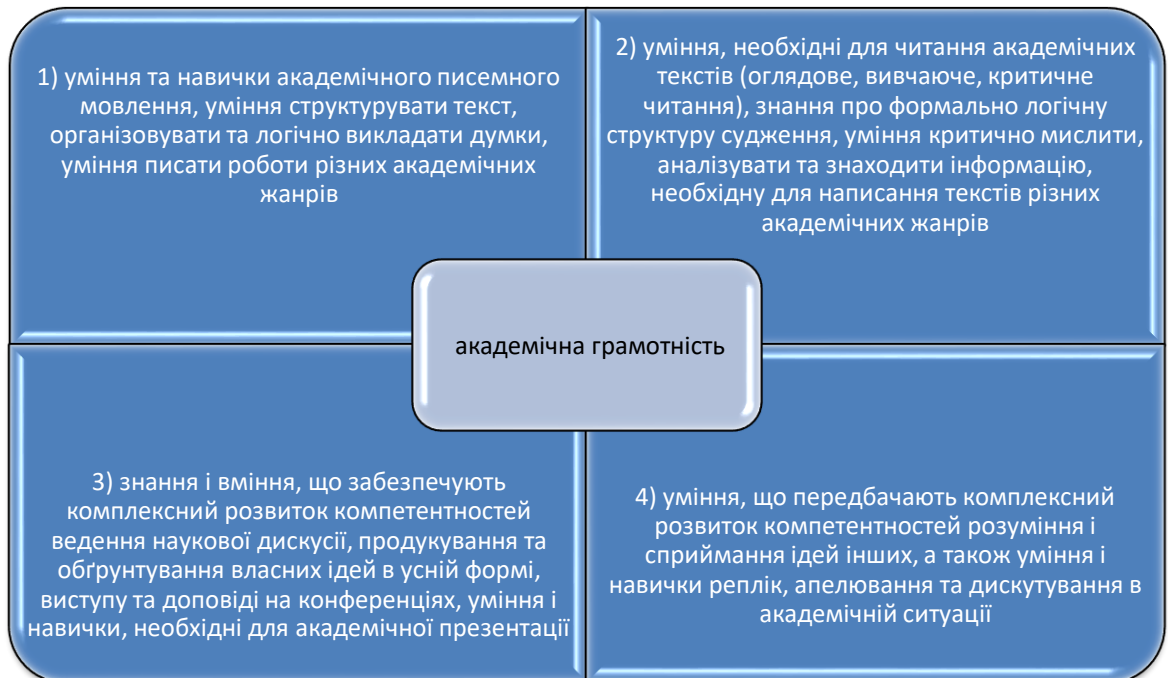
2) уміння, необхідні для читання академічних текстів (оглядове, вивчаюче, критичне читання), знання про формально логічну структуру судження, уміння критично мислити, аналізувати та знаходити інформацію, необхідну для написання текстів різних академічних жанрів;

3) знання і вміння, що забезпечують комплексний розвиток компетентностей ведення наукової дискусії, продукування та обґрунтування власних ідей в усній формі, виступу та доповіді на конференціях, уміння і навички, необхідні для академічної презентації;

4) уміння, що передбачають комплексний розвиток компетентностей розуміння і сприймання ідей інших, а також уміння і навички реплік, апелювання та дискусування в академічній ситуації.

Ці загальні знання, вміння та навички, на нашу думку, стосуватимуться усіх аспектів академічної грамотності (за Біллом Гріном) [310, с. 39]: операційної грамотності, або мовленнєво-дискурсивної компетентності; культурної грамотності або соціокультурної компетентності мовця; критичної грамотності або вміння аналізувати та інтерпретувати висловлювання.

Перелік загальних знань, умінь і навичок, які необхідно формувати в процесі навчання академічної грамотності студентів-японістів



Оскільки формування академічної грамотності студентів-японістів у магістратурі є кінцевою дидактичною метою навчання японського академічного мовлення, вважаємо за необхідне конкретизувати спеціальні знання, уміння і навички, які необхідно формувати та розвивати при навчанні японського академічного мовлення.

Приймаючи висновки Білла Гріна, подаємо відповідні *спеціальні знання, уміння і навички*, які необхідно розвивати, досягаючи академічної грамотності філологів-японістів, у трьох аспектах: 1) операційна грамотність (мовленнєво-дискурсивна компетентність), 2) культурна грамотність (соціокультурна компетентність) та 3) критична грамотність (вміння аналізувати та інтерпретувати висловлювання). Мовленнєва компетентність у межах нашого дослідження розглядається як складова комунікативної компетентності і визначається як здатність та готовність до користування мовними засобами, закономірностями їх функціонування для побудови та розуміння мовленнєвих висловлювань відповідно до комунікативного наміру і ситуації спілкування. Дискурсивна компетентність

майбутнього філолога трактується нами як здатність японіста-магістранта будувати, сприймати та інтерпретувати цілісні усні висловлення та письмові тексти різних жанрів японського академічного мовлення відповідно до комунікативного наміру з урахуванням специфіки їх прагматичної і граматичної організації, взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних факторів та мовленнєвих норм академічного спілкування. Соціокультурна компетентність визначається нами як якісна характеристика особистості японіста-філолога, що базується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатність та готовність до міжкультурного спілкування в академічних колах з представниками японської мови та культури з урахуванням усіх особливостей цього процесу.

Уміння, які свідчать про операційну грамотність (мовленнєво-дискурсивна компетентність):

- визначати структурну організацію (композицію) япономовних текстів різних академічних жанрів;
- визначати тип тексту і його жанр;
- володіти одиницями японської мови (лексичними, морфологічними, синтаксичними) для створення і сприймання текстів різних академічних жанрів;
- продукувати письмовий текст визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до письмових текстів япономовних академічних жанрів;
- продукувати усний текст визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до усних текстів япономовних академічних жанрів;
- читати тексти різних академічних жанрів із метою подальшого використання отриманої з тексту інформації в прагматичних цілях;
- сприймати на слух тексти різних академічних жанрів із метою подальшого використання почутої інформації в прагматичних цілях.

Уміння, які свідчать про загальнокультурну грамотність (соціокультурна компетентність):

- використовувати тематичні фонові знання для організації обговорення окремих сторін, положень дослідження;
- будувати свою мовленнєву поведінку адекватно соціокультурній специфіці Японії.

Уміння, які свідчать про грамотність критичного мислення (вміння аналізувати та інтерпретувати висловлювання):

- виокремлювати в япономовних текстах різних академічних жанрів описову, зіставну, узагальнювальну, аналітичну інформацію;
- використовувати операції наукового пошуку (аналіз, синтез, аналогію, узагальнення).

Також у студента-японіста мають бути сформовані **знання** про жанрове розмаїття япономовних академічних текстів, а також **знання** правил наукового етикету японської мови.

Таблиця 1.5.1.

Перелік спеціальних знань, умінь і навичок, якими необхідно володіти в процесі формування академічної грамотності студентів-японістів

| | |
|---|--|
| <p>Спеціальні вміння і навички</p> | <p><u>Операційна грамотність (мовленнєво-дискурсивна компетентність):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • визначати структурну організацію (композицію) япономовних текстів різних академічних жанрів; • визначати тип тексту і його жанр; • володіти одиницями японської мови (лексичними, морфологічними, синтаксичними) для створення і сприймання текстів різних академічних жанрів; • продукувати письмовий текст визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до письмових текстів япономовних академічних жанрів; • продукувати усний текст визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до усних текстів япономовних академічних жанрів; • читати тексти різних академічних жанрів із метою подальшого використання отриманої з тексту інформації в прагматичних цілях; сприймати на слух тексти різних академічних жанрів із метою подальшого використання почутої інформації в прагматичних цілях. |
|---|--|

| | |
|--------------------------|--|
| | <p style="text-align: center;"><u>Загальнокультурна грамотність (соціокультурна компетентність):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • використовувати тематичні фонові знання для організації обговорення окремих сторінок, положень дослідження; • будувати свою мовленнєву поведінку адекватно соціокультурній специфіці Японії. <p style="text-align: center;"><u>Грамотність критичного мислення (вміння аналізувати та інтерпретувати висловлювання):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • виокремлювати в япономовних текстах різних академічних жанрів описову, зіставну, узагальнювальну, аналітичну інформацію; • використовувати операції наукового пошуку (аналіз, синтез, аналогію, узагальнення). |
| Спеціальні знання | про жанрове розмаїття япономовних академічних текстів, а також знання правил наукового етикету японської мови. |

Створюючи систему навчання японської мови для академічних цілей у ВНЗ, ми визнали вихідною позицією наявний стан забезпечення процесу викладання японської мови на 2016 рік. Слід зазначити, що існує досить велика кількість посібників із викладання японської мови, виданих у Японії, із коментарями англійською мовою. Проте ця література не задовольняє усіх потреб у вивченні японської мови українськими студентами-японістами. Доводиться враховувати й той факт, що у викладацькій практиці українських викладачів-японістів відсутній значний експериментальний досвід побудови авторських методик навчання, використання у навчальному процесі новітніх технологій, ефективних методичних прийомів і способів навчання.

Оскільки результати контролюваної фази дослідження свідчать про проблеми у сфері навчання японської мови для академічних цілей, ми здійснили наукову розвідку не лише стану забезпечення процесу навчання методичною літературою, але й усіх засобів формування япономовної академічної компетентності студентів мовних ВНЗ України.

Наголосимо на тому, що у зв'язку з відсутністю у 2016 році державного стандарту з навчання японської мови у мовних ВНЗ України, навчальний курс «Японська мова для академічних цілей» став обов'язковою дисципліною серед переліку навчальних магістерських дисциплін для студентів-японістів Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка лише з 2016 року. До цього формування

япономовної академічної компетентності зазвичай відбувалося у межах практичного курсу японської мови розвинутого рівня або загалом ігнорувалося через різні причини, які потребують подальших досліджень та конкретизації. Як результат, цілком зрозуміла відсутність обов'язкового навчального посібника для викладання японської мови для академічних цілей, а також відносно вільний підхід до вибору навчальної літератури та засобів забезпечення формування відповідної компетентності з боку викладача.

Оскільки в нашій ситуації неможливо проаналізувати підручники та навчальні посібники для забезпечення формування різних рівнів япономовної академічної грамотності у всеукраїнському просторі (деякі – маловідомі, деякі створено для внутрішнього вжитку факультету), обмежимося підручниками та навчальними посібниками, які є відомими і найчастіше використовуються українськими викладачами-японістами на розвинутому рівні навчання або рекомендовані в курсах японської мови для студентів магістратури. Такі підручники та посібники було нами виокремлено на підставі проведеного анкетування 32 українських викладачів-японістів. Під час аналізу особливу увагу ми звертали на види навчальної діяльності, лексико-граматичне та стилістичне наповнення підручника, його доцільність і корисність, щоб дізнатися, наскільки ефективно такий посібник чи підручник може забезпечити формування япономовної академічної грамотності.

Результати аналізу підручників представлені в дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних лінгводидактиків: М. Басай, В. Бейлінсон, І. Бім, Н. Гез, Д. Зуєв, Я. Кодлюк, І. Ларнер, Л. Нечаєва, В. Плахотник, В. Редько, О. Савченко, 岡崎眸 (Х. Окадзакі), 岡崎俊夫 (Т. Окадзакі) та інші. У теорії створення підручників сформувалася низка характеристик: структурно-цільовий підручник, технологічний підручник, функціональний підручник.

Людмила Нечаєва є автором науково-методичних засад структурного підручника з японської мови для російськомовних студентів. Як вона зазначила, специфіка певної мови повинна вносити свої корективи до змісту загальної концепції підручника з іноземної мови [232, с. 4]. Таку думку ми цілком поділяємо,

тому аналіз підручників та посібників із японської мови для академічних цілей будемо проводити відповідно до мети нашого дослідження – відповідності підручника потребам у формуванні академічної грамотності студента чи магістранта в українській вищій школі.

Автором поняття «технологічність» підручника є укладач багатьох підручників англійської мови Василь Плахотник. Під таким терміном розуміється властивість підручника, завдяки якій він успішно виконує роль навчальної книги навіть при значних відхиленнях від умов, на які він розрахований [258, с. 12].

Відомий також функціональний підхід, прихильниками якого є В. Бейлінсон та Д. Зуєв, концепція яких полягає у функціональній доцільності навчального матеріалу підручника [58, с. 97]. Концепція функціонального підходу цікавить нас настільки, наскільки функції методів і форм навчання можуть бути ефективними для формування академічної грамотності: наявність вправ для комплексного навчання японської мови для академічних цілей, формування чотирьох видів мовленнєвої діяльності, відповідність лексики, граматики та навчальних текстів особливостям академічного стилю японської мови.

Результати анкетування викладачів-японістів показали, що у ВНЗ України для навчання японської мови на розвиненому рівні для студентів магістратури здебільшого використовуються такі підручники та навчальні посібники, як: О. Асадчих, Л. Смовженко «Вчимо японську самостійно/自分で学ぶ日本語» [24]; Т. Бикова, Т. Жук, Ю. Локшина «Японська мова крізь призму міжнародних відносин» [68]; О. Забуранна, Й. Тойофуку «Японська в темах 話題! の日本語» [143]; 東京外国語大学留学生日本語教育センター編著「留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解 [上級]」 [494]. Зразки відповідних анкет подані у додатках. Результати анкетування були частково передбачуваними, оскільки в українських мовних ВНЗ використовується досить велика кількість посібників із викладання японської мови, розроблених у Японії, із коментарями англійською мовою, проте така література не завжди придатна для навчання українського студента, який потребує коментарів, інструкцій рідною мовою. Тому останнім часом

дещо активізувалася наукова діяльність українських лінгводидактиків щодо розроблення підручників із японської мови для українських студентів. Результатом такої діяльності є поява та активне використання в українських ВНЗ навчально-методичної літератури, написаної викладачами-практиками, які найчастіше мають досвід роботи в цих ВНЗ і орієнтуються на цілком визначений студентський контингент. Отже, ми обрали ті підручники й посібники, які є доступними для українського студента-японіста і в яких, на нашу думку, є цікаві методичні пропозиції та авторські інновації. Ми не зупинялися детально на особливостях підручників для початківців [234; 235], оскільки нас цікавить навчально-методичне забезпечення процесу навчання магістрантів-японістів.

Пропонуємо до уваги розгляд підручників та посібників, корисних, на наш погляд, для формування і розвитку академічної грамотності студента-японіста в умовах магістратури.

1. О. Асадчих, Л. Смовженко «Вчимо японську самостійно/自分で学ぶ日本語». (2010. – К.: Видавнича компанія «КИТ»)

Ми вважаємо потрібним рекомендувати використовувати посібник на середньому рівні навчання японської мови, однак, як засвідчує власний досвід використання посібника для студентів середнього рівня, деякі тексти та використаний у них лексичний та граматичний матеріал має достатній рівень складності для користування посібником на розвинутому рівні навчання японської мови. Особливістю цього посібника є залучення до його складу мовних та мовленнєвих вправ із трьох мов: японської, української та англійської.

В основу посібника було покладено методику з елементами інтенсивності в навчанні іноземних мов, однією з особливостей якої є полілогічне спілкування. Адже в японському академічному спілкуванні важливе місце посідає полілог у формах групової бесіди, інтерв'ю, дискусії, диспуту, конференції, які водночас репрезентують тексти у жанрах усного япономовного академічного дискурсу.

Текстовий матеріал посібника було організовано за тематичним принципом із частковим використанням японських та англійських першоджерел. Посібник

складається з 8 уроків. Відбір текстів здійснено за критерієм контрастної інформації про давнину та сьогодення Японії. Такі тексти повинні формувати правильні стереотипи у сприйнятті японської культури і мови, що не є застиглими на певному хронологічному етапі, а динамічно розвиваються і змінюються. У межах кожного уроку подано основний країнознавчий текст, який знайомить зі способом життя і проблемами сучасних японців, їхніми стародавніми традиціями. Цікавою ідеєю посібника є використання текстів, з яких студенти дізнаються про хибні стереотипи, помилкове розуміння деяких японських явищ англомовами.

Цей посібник містить вправи для комплексного навчання японської мови з усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності, а також охоплює відповідну лексику, граматику та навчальні тексти, які демонструють особливості різних стилів японської мови. Проте для навчання академічного японського мовлення він придатний лише частково. Завдання заповнити схему, скласти план відповіді та брати участь у проектній роботі дає змогу сформувати навички та вміння сприймати і продукувати логіко-композиційну структуру академічного тексту. Лексика та грамика також частково задовольняє потреби академічного стилю японської мови. Наведемо приклади вправ, які можуть бути використані в навчанні академічного японського мовлення.

Вправа 1

Hat と **Cap** の誤解について分かりましたか。**Hat** と **Cap** の英語でのとらえ方と日本語でのとらえ方を書きましょう。

| 日本語 | English |
|-----|---------|
|-----|---------|

Вправа 2

日本の衣類と住生活を発信するための語彙クイズにチャレンジ!
次の日本語を英語、または英語を日本語で説明を書きましょう。

| | |
|--------------------|--------------------------------------|
| 1. 着物 _____ | 1 1. brightly dyed hair _____ |
|--------------------|--------------------------------------|

| | |
|--------------------------|--|
| 2. 「ガングロ」スタイル _____ | 1 2. atsuzoko platform shoes _____ |
| 3. 花火大会 _____ | 1 3. the ceremony for Coming-of-Age-Day _____ |
| 4. 国際的ファッションショー _____ | 1 4. the yukata robe _____ |
| 5. ゆかた _____ | 1 5. wedding kimono _____ |
| 6. 高層分譲住宅 _____ | 1 6. urban sprawl _____ |
| 7. 一戸建住宅 _____ | 1 7. furisode _____ |
| 8. 一見洋風建築 _____ | 1 8. obijime _____ |
| 9. 西洋の生活 _____ | 1 9. tabi _____ |
| 1 0. 床の間 _____ | 2 0. zori _____ |

Вправа 3

下の文章を読みながら、空欄部を埋めましょう。

1. 女性はみんな_____を着ているものと思っていると、髪の毛を_____、肌を暗い色に塗ったいわゆる「_____」スタイルの若い女性を目にすることになる、といった具合。

2. ミニスカートに「_____」を履いた彼女、日本人とは思えない、という方もいらっしゃるでしょう。
3. 最も豪華な絹の着物は結婚式の時に花嫁が着ますが、数百万円もするので、現代の女性は、_____はレンタルで済ませるのが普通です。
4. それ以外にたいていは女性ですが、大学の卒業式や、祭、花火大会、_____などでも着物を着ます。
5. _____と呼ばれる簡素な綿の着物が、若い人たちの間で人気が出てきています。
6. _____とミニスカートを融合させた新しいスタイルのゆかたにチャレンジする女性もいます。
7. 多くの日本人は_____に住んでいます。

Вправа 4

プロジェクトワーク

それ以外に英語と日本語、または日本語とウクライナ語での誤解について知っていますか。日本語でまとめましょう。

Проте кваліфіковане академічне мовлення потребує тривалого тренінгу продуктивного говоріння: створення текстів відповідно до комунікативної ситуації. Завдання, спрямовані на таку дидактичну мету, не представлені в посібнику системно та комплексно.

2. Т. Бикова, Т. Жук, Ю. Локшина «Японська мова крізь призму міжнародних відносин». (2015. – Х. : ПВНЗ ІСiМВ «Харківський колегіум»)

Підручник розрахований на аудиторію студентів старших курсів ВНЗ України, де японську мову вивчають як фахову. Оскільки специфікою навчального закладу, де був розроблений підручник, є міжнародні відносини, теми та відповідно залучені до них тексти орієнтовані на спеціальність сходознавець-міжнародник. Однак складність текстів, використаний лексичний і граматичний матеріал та стиль їхнього

написання задовольняють вимоги академічної японської мови, тому можуть бути використані для навчання академічного япономовного читання та письма.

Матеріал систематизовано в 10 уроках за темами: «Ситуація у світі», «Регіональні конфлікти», «Територіальні конфлікти», «Проблема бідності», «Ядерна безпека», «Тероризм», «Міжнародні організації», «Роль дипломатії у міжнародних відносинах», «Підтримання миру», «Українсько-японські контакти в контексті міжнародних відносин».

Кожен урок містить такі пункти: обговорення загальної теми уроку, читання й обговорення новин, завдання на розуміння змісту новин, читання головного тексту, завдання на розуміння його змісту та запитання, завдання до уроку в цілому у формі доповіді, твору, переказу, реферату тощо. До кожної новини та тексту надані японсько-українські-англійські словнички ключових слів, що значно полегшує процес підготовки фінального завдання та дає можливість підтримувати дискусію під час заняття [68, с. 3].

Уся навчальна інформація вказує на те, що складність текстів, використаний лексичний і граматичний матеріал та стиль їхнього написання задовольняють вимоги академічної японської мови, тому можуть бути використані для навчання академічного япономовного читання та письма. Також певним чином можна використати вправи для навчання япономовного академічного говоріння. Однак цей посібник теж не організовує системне навчання японського академічного мовлення: відсутні вправи на навчання академічного япономовного аудіювання, не охоплено типові тексти академічного стилю у всій їхній розмаїтості.

3. О. Забуранна, Й. Тойофуку «Японська в темах 話題! の日本語». (2006. – Л. : ВНТЛ – Класика)

Метою підручника, як зазначають самі автори у передмові, є розвинути мовленнєві здібності студентів, зокрема навчити їх створювати тексти такого жанру як усна презентація [143, с. 5]. В основі підручника – тематичний підхід до її організації.

На матеріалі країнознавчих текстів студенти знайомляться зі способом життя і проблемами сучасних японців, вивчають граматику та лексику японської мови, готуючи усну презентацію про реалії свого довкілля, виробляють уміння будувати монолог-розповідь (у посібнику «оповідь»), поглиблюють словниковий запас, учаться висловлювати власну думку та зіставляти явища українського та японського суспільного життя [143, с. 5].

Такий посібник можуть використовувати студенти як із середнім, так із розвинутим рівнем володіння японською мовою. Для них розроблено окремий підрозділ (Підрозділ 5. Спробуймо порівняти), який містить запитання, матеріали та графіки, обговорення яких передбачає зіставлення та аналіз і є завданням підвищеної складності [143, с. 6].

Кожну тему завершує блок-схема монологу, дотримуючись якої, студент створює текст на українському матеріалі (Підрозділ 7. Блок-схема: складаємо власну оповідь) [143, с. 6].

Головна мета підручника полягає у формуванні вмінь продукувати тексти жанру усної презентації, у розвитку вмінь та навичок японського академічного говоріння, однак монологічні тексти не забезпечать навчання японської мови для академічних цілей, оскільки стильова диференціація академічної японської мови є жорстко визначеною та потребує беззаперечного та чіткого дотримання. Проте окремі вправи можна використати для навчання логіко-композиційної побудови інших текстів за умови відповідного адаптування лексичного та граматичного матеріалу. Відсутність вправ на формування компетентності японського академічного аудіювання обмежує використання цього посібника як основного джерела комплексного формування академічної грамотності. Крім того, науковий апарат посібника потребує коригування через уживання малозрозумілих понять «жанр оповіді», «оповідний стиль», «студенти середнього рівня».

4. 東京外国語大学留学生日本語教育センター編著「留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解 [上級]」 (2015. – Tokyo: 株式会社スリーエー

ネットワーク) («Вправи з навчання япономовного академічного аудіювання для іноземних студентів (розвинений етап)»)

Аналіз стану забезпечення формування япономовної академічної грамотності студентів ВНЗ України навчально-методичною літературою завершимо розглядом посібника для навчання япономовної академічної грамотності, розроблений у Японії колективом авторів Центру навчання японської мови для іноземних студентів Токійського університету іноземних мов. Хотілося б зазначити, що Токійський університет іноземних мов є авторитетним ВНЗ Японії, а також відомим осередком розроблення методики навчання японської мови для академічних цілей у комплексі з відповідними посібниками для формування практичних умінь та навичок саме для студентів-іноземців. Викладачі цього університету також є авторами стандартів навчання японської мови Токійського університету іноземних мов (JLC Japanese Standards Skill Chart), що широко застосовуються у нашому дослідженні.

Дослівний переклад посібника звучить так: «Вправи з навчання япономовного академічного аудіювання для іноземних студентів (розвинений етап)». Назва розкриває зміст та характеризує навчальні матеріали посібника. У ньому є велика кількість вправ для навчання академічного аудіювання, а також вправи для навчання академічного говоріння та письма. Проте відсутні вправи для навчання япономовного академічного читання. Як бачимо, цей посібник теж не може забезпечити комплексне формування япономовної академічної грамотності.

Як показав аналіз стану забезпечення формування япономовної академічної грамотності навчально-методичною літературою в Україні, кількість посібників та підручників є недостатньою для задоволення запиту студентів-японістів та магістрантів у необхідній літературі. Окрім того, така література, як правило, розробляється українськими викладачами для використання у межах певного навчального закладу і не затверджується Міністерством освіти і науки України, що обмежує можливості студентів у її придбанні.

Отже, наш висновок випливає з невідповідності наявних підручників, посібників, методичного забезпечення, яке впроваджується в Україні сьогодні, тим

потребам магістрантів-японістів, з якими вони розпочинають навчання японського академічного мовлення. Програми з японської мови для студентів магістратури не відповідають усім вимогам до формування академічної грамотності в усному та писемному мовленні, визначених «Стандартами з навчання японської мови Токійського університету іноземних мов(JLC Japanese Standards Skill Chart 2011)» [482]. Забезпечення ефективного навчання японської мови для академічних цілей в умовах магістратури ВНЗ не достатньо для володіння мовою на рівнях B2 (рівень незалежного користувача) та C1 (рівень професійного володіння мовою).

Тому ми визнаємо необхідність навчально-методичної організації навчання, яка б відповідала визначеним принципам, у якій було б використано методи і прийоми навчання, які б в інтегративній системі допомогли студентам досягти мети навчання – академічно грамотного японського мовлення в значущих комунікативних ситуаціях.

Висновки до розділу 1.

Аналіз наукових праць з педагогіки, психології, психолінгвістики, лінгвометодики та лінгвістики дав можливість зробити такі висновки.

1. Встановлено, що навчання в умовах магістратури – це процес, у якому має бути: організовано дослідницьку діяльність магістранта, забезпечено отримання теоретичних знань та прикладних умінь для проведення дослідження завдяки набору навчальних дисциплін та консультативній діяльності наукового керівника, ознайомлено магістранта з методологією наукового пошуку, розвинуто академічну грамотність магістранта до рівня, який дає йому змогу брати участь у поточному навчанні, репрезентувати результати дослідження публічно, поширювати свої наукові ідеї, конкурувати в науковій діяльності.

2. Досліджено, що у галузі лінгвометодики існують лише поодинокі праці, які стосуються навчання окремих аспектів японської мови, однак цілісні методичні системи навчання японської мови на різних її рівнях є актуальним напрямком, який залишається на стадії незавершеності. Тому головною причиною неуспішності

розвитку японської комунікативної компетентності в академічній сфері є недостатня методична забезпеченість формування академічної грамотності й оволодіння студентом чи магістрантом академічним стилем японського мовлення у межах обов'язкового університетського курсу.

3. Аналіз програм з японської мови для студентів магістратури дав можливість встановити, що студенти повинні оволодіти японським академічним мовленням на рівнях B2 (рівень незалежного користувача) та C1 (рівень професійного володіння мовою).

4. Проаналізовано проблеми академічного засвоєння та застосування японської мови з урахуванням її типологічних характеристик, унікальних та універсальних рис, а саме лінгвістичні труднощі навчання на фонетичному, лексичному, стилістичному і графічному рівнях японської мови. До них належать: **на фонетичному рівні:** 1) позначення в японській мові понять словесного і фразового наголосу, мелодики та тону одним загальним поняттям «наголос», але з обов'язковим усвідомленням відмінності цього явища, зокрема, від наголосу в українській чи англійській мовах, оскільки японський наголос визначається висотою звуку, а не його силою; 2) темп, тембр і паузація в японській мові можуть вважатися складовими поняття «プロミネンス/ruominensu/» («виділення»). Окрім того, паузи (ポーズ/roozu/) розглядаються японськими лінгвістами як окремий компонент інтонації; 3) наголос в японській мові є тоновим (музичним, не фіксованим) і представлений опозицією високих та низьких звуків у слові. Наголос, одиницею якого є мора, вказує на високу або низьку тональність тієї чи іншої мори. Оскільки японська мова має багато омонімів, тоновий наголос є одним із засобів їх розрізнення; 4) відсутність в японській мові слів, форма наголосу яких записується як «високий – низький – високий» або «низький – високий – низький – високий – високий». Крім цього, в літературній японській мові існує правило, за яким висота наголосу першої і другої мори слова обов'язково різна, тому слів, що мають формулу наголосу «низький – низький» або «високий – високий – низький», теж не існує; **на лексичному рівні:** 1) селекція взаємовідповідних лексем серед лексем 和

語 (японські лексичні одиниці) та 漢語 (лексичні одиниці китайськомовного походження); 2) вибір правильного рахувального суфікса; 3) правильне використання відповідних академічному мовленню привітальних кліше; **на синтаксичному рівні:** 1) відмінний від української мови порядок слів у реченні; 2) наявність темо-ремної прогресії; 3) наявність синонімічних граматичних конструкцій, які властиві усному та письмовому академічному мовленню; 4) різні значення граматичної конструкції ~ています; 5) правильне використання умовних констукцій відповідно до норм академічного мовлення; **на графічному рівні:** 1) наявність двох азбук «катакана» та «хірагана»; 2) селекція взаємовідповідних ієрогліфів серед лексем 和語 (японські лексичні одиниці) та 漢語 (лексичні одиниці китайськомовного походження).

5. Виявлено, що породження мовлення проходить через такі етапи: а) виникнення мотиву щось сказати/написати, б) задум та планування мовлення у внутрішньому мисленнєвому коді, в) реалізація задуму в зовнішнє мовленнєве висловлювання. Для створення мовленнєвого продукту необхідні щонайменше два чинники – екстралінгвальні знання (про що казати/писати) та мовні знання, мовленнєві навички та вміння (як сказати/написати, як правильно оформлювати свої думки).

6. Основними методами навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення, необхідними для реалізації методичної системи інтегрованого навчання ми обрали метод проекту, реферування, вправління, метод дидактичної гри-змагання, коментованого диктанту, метод дискусії проблемного характеру, а також метод рольової гри. Також визначили, що ключовими принципами нашого дослідження будуть принципи *інтеграції, системності та жанрово-блокової організації навчання на основі спільної комунікативно значущої ситуації*, а також інші, серед яких принцип наочності, доступності, індивідуалізації, проблемності; комунікативної спрямованості; функціональності; взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності; урахування основних труднощів

засвоєння японської мови українськими студентами; емпіричного принципу оптимізації навчання 20/80 за Парето.

7. Як показав аналіз стану забезпечення формування япономовної академічної грамотності навчально-методичною літературою в Україні, кількість посібників та підручників є недостатньою для задоволення запиту студентів-японістів та магістрантів у необхідній літературі. Окрім того, така література, як правило, розробляється українськими викладачами для використання у межах певного навчального закладу і не затверджується Міністерством освіти і науки України, що обмежує можливості студентів у її придбанні.

Результати розділу 1 опубліковано в працях [13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23].

РОЗДІЛ II

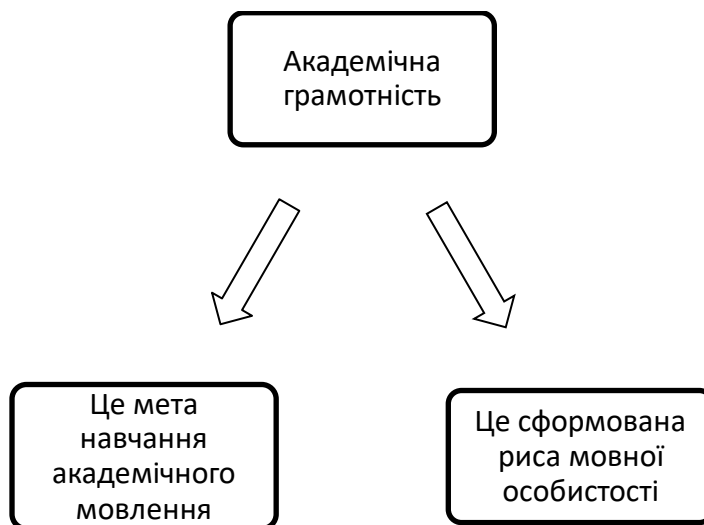
АКАДЕМІЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯПОНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МАГІСТРАНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Загальною дидактичною метою системного навчання японського академічного мовлення пропонуємо вважати *академічну грамотність*. Водночас грамотність – риса особистості, притаманна людині, її антропологічна характеристика. У нашому дослідженні ми розглядаємо дидактичну категорію «академічна грамотність» у двох аспектах:

- навчально-ціловому, як головну мету і результат процесу навчання;
- мовноособистісному, як рису мовної особистості, яка повинна бути сформована у студента.

Схема. 2.1.

Академічна грамотність як дидактична категорія



У формуванні японської академічної грамотності ми враховуємо психологічну природу розвитку рис мовної особистості, визначаємо складники структури академічної грамотності й фактори, що впливають на навчальний процес. Ітиметься й про тлумачення поняття «дискурс», типологію та загальні особливості академічного дискурсу загалом та япономовного академічного дискурсу зокрема, пошук шляхів формування академічної грамотності у студентів-японістів ВНЗ України. У цьому контексті різні аспекти навчання японського академічного говоріння і письма та японського академічного читання й аудіювання ми

розглядаємо як чинники ефективного навчання японської мови для академічних цілей в інтегративній системі.

Водночас підхід до організації мовлення – важлива засаднича позиція для досягнення дидактичної мети. Комунікативно-прагматичний підхід виявився для нас оптимальним в обґрунтуванні інтегративних компонентів системи, визначенні жанрів текстів і значущих комунікативних ситуацій, у задоволенні потреб магістрантів у грамотному академічному мовленні, яке вони неодмінно продемонструють у проведенні своїх наукових досліджень і представленні їхніх результатів.

2.1. Загальні проблеми дослідження питань академічного дискурсу, стилю, тексту і жанру у лінгводидактиці

Визначаючи академічну грамотність метою навчання, ми неодмінно використовуємо поняття «академічний дискурс». «академічний текст», «академічний стиль». Отже, концепція системного навчання академічного японського мовлення вимагає від нас визначення власної позиції у тлумаченні і використанні цих термінів у лінгводидактиці.

Визначення поняття «дискурс» є досить актуальною і навіть модною діяльністю науковців із різних наукових галузей. Питанням дослідження типології дискурсу, зокрема з'ясуванню принципів, які може бути покладено в основу виокремлення певного типу або різновиду розумово-комунікативної діяльності, присвячено чимало робіт науковців. Проте відсутність єдиного погляду на дискурс, а також необхідність систематизації та критичного осмислення типології дискурсу залишають це питання актуальним.

Більшість лінгвістів та філософів визначають поняття «дискурс» залежно від розуміння поняття «текст» (Ван Дейк, Маас). Текст розглядається як фрагмент, як елементарна одиниця дискурсу (В. Звєгінцев, М. Кожина, Ю. Степанов, Л. Черняхівська). З іншого боку, дискурс розглядається як цілісний макротекст або сукупність поєднаних за певною ознакою текстів (Н. Арутюнова, П. Серіо). Також текст тлумачиться як результат функціонування дискурсу (Е. Бенвеніст, І. Борисова,

В. Карасик). Із розвитком когнітивно-комунікативної лінгвістики з'явилися інші інтерпретації поняття «дискурс», які охоплюють його структуру в межах когнітивно-дискурсивної парадигми лінгвістичних знань. Такі інтерпретації дискурсу акцентуються на різних видах актуалізації мовленнєвої діяльності людини, відображенні ментальних процесів й участі екстралінгвістичних факторів; урахуванні та розумінні багатьох факторів спілкування у комунікативному семіозисі [218, с. 62]. Головний акцент таких тлумачень дискурсу ставиться на когнітивному явищі спілкування, яке пов'язане з процесом передавання знань та запитом про знання, із новим засвоєнням знань або оперуванням знаннями з певною метою [190, с. 10].

Не зупиняючись детально на доволі опрацьованому аспекті тлумачення поняття «дискурс» у дискурсології, обмежимося узагальненням інтерпретацій дискурсу, яке належить авторитетному у цій галузі Михайлу Макарову. Він вважає, що інтерпретації дискурсу бувають трьох типів: формальна інтерпретація, функціональна інтерпретація і ситуативна інтерпретація [215, с. 85-88]. Уточнимо наше розуміння цих понять, що стало важливим для з'ясування специфіки академічного дискурсу. **Формальна** інтерпретація зводить дискурс до надфразової єдності, складного синтаксичного цілого; основним показником цього утворення є зв'язність, а сам дискурс – це власне зв'язний гіпертекст. **Функціональна** інтерпретація акцентується на процесуальних характеристиках спілкування, результатом якого постає текст. Дискурсу властиве контекстне розуміння, комунікативна ситуація важлива настільки, наскільки вона відповідає наміру мовців і його реалізації у текстах. **Ситуативна** інтерпретація дискурсу пов'язана з урахуванням соціолінгвістичних і прагмалінгвістичних чинників спілкування, значущих умов комунікації. У нашому дослідженні ми приєднуємося до позицій теоретиків, для яких дискурс – це не просто зв'язний текст, але спосіб «відображення дійсності в ситуації» [447]. Погоджуючись із науковими ідеями Олени Кубрякової [191, с. 5-13], дискурс, на відміну від тексту, повинен розглядатися у сукупності умов його створення і реалізації, тобто є прикладом реалізації мови з урахуванням чинників, які впливають на процес спілкування.

Дискурс, згідно з позицією Олени Кубрякової [192, с 5-8.], ми вважаємо лінгвосоціальним явищем.

Найбільш близькою до наших поглядів є ситуативна інтерпретація дискурсу, але при цьому вважаємо, що результатом мовлення у комунікативній ситуації постають рецептивно-продуктивні тексти. Зазначимо, що у своєму дослідженні ми не розділяємо жорстко рецептивну і продуктивну діяльність мовлення, зважаючи на проблемність визначення читання і аудіювання як суто рецептивної діяльності [197, с. 19-30]. Ми знайомі з висновками психолога Анатолія Смирнова, що «рецепція навіть у своїй елементарній формі є не пасивне відображення того, що на нас впливає» [294, с. 52]. А тому і в процесі сприйняття тексту відбувається умовна продуктивна діяльність із його осмисленням й інтерпретацією. Саме тому ми намагаємось уникнути диференціації рецептивної і продуктивної діяльності й розуміємо кожен з них як рецептивно-продуктивну.

Прихильники ідей Юргена Габермаса та Мішеля Фуко розбудовують типологію дискурсів згідно із сферою суспільної діяльності. Вони виділяють як феномен постмодерної культури науковий, політичний, правовий, моральний і релігійний дискурси. Представники філологічної науки Алла Белова та Ольга Ільченко поділяють типи дискурсів за характером або за сферами комунікації (академічний, дипломатичний, політичний, рекламний, релігійний, медичний тощо) [67; 157]. Існує також підхід, за яким дискурси класифікуються за критеріями соціального використання мови. Наприклад, Володимир Карасик за комунікативно-соціальним критерієм виділяє персональний та інституційний дискурси, відповідно розглядаючи мовця як особистість та як представника певної соціальної інституції [159]. Інституційний дискурс виокремлюється за сферою комунікації (фахового спілкування) та поділяється на професійний і професійно-непрофесійний.

Академічний дискурс має спільні риси з педагогічним та науковим дискурсами внаслідок яскравих тенденцій інтердискурсивності. Проаналізуємо спільне і відмінне у характеристиках наукового педагогічного дискурсів та можливості їхнього збігу в академічному дискурсі.

Метою наукового дискурсу є репрезентація наукової інформації та розв'язання наукових проблем, пов'язаних із визначенням наукових положень, передаванням і сприйманням наукової та технічної інформації. Жанрами текстів наукового дискурсу слід вважати такі, мета яких полягає у розв'язанні теоретичної або прикладної наукової проблеми. Учасниками наукового дискурсу зазвичай є фахівці з відповідним рівнем підготовки, спільним статусом і прагматичним тезаурусом [307, с. 97].

Натомість мета педагогічного дискурсу полягає у вихованні особистості, соціалізації нового члена суспільства, що включає пояснення норм і правил поведінки, перевірку засвоєння інформації, оцінку результатів. Учасниками педагогічного дискурсу є вчителі та учні, відповідно викладачі та студенти. У практиці педагогічного спілкування виділяють такі жанри: пояснення, вправа, контроль, організація діяльності основних учасників. Жанрова парадигма педагогічного дискурсу: урок, лекція, семінар, іспит, батьківські збори, бесіда батьків і дитини, учителя та учня та ін. [307, с. 97].

У науковому, педагогічному та академічному дискурсах ми можемо побачити спільні риси, такі як тема, інформація, але ці дискурси не є тотожними. Мета, учасники, завдання, ситуації цих дискурсів різні, що дає змогу академічний дискурс вважати окремим і самостійним. Постає також питання, яке місце в загальній типології дискурсів посідають науковий та академічний дискурси? Чи можна вважати терміни «науковий» та «академічний» синонімами та ідентифікувати поняття науковий та академічний дискурси як однакові. Світлана Шепітько, проаналізувавши системотвірні ознаки наукового та академічного дискурсів, виявила їхні спільні та відмінні риси [342, с. 80]. Тому, на її думку, при визначенні дефініцій слід розрізняти поняття академічного та наукового дискурсів.

Погоджуючись із визначенням Світлани Шепітько, ми розглядаємо академічний дискурс як такий, що має окремі риси, відмінні від наукового та педагогічного дискурсів. Підтримуючи ідеї Володимира Карасика, ми визначаємо тип дискурсу за сферою комунікації (академічного спілкування): академічний дискурс ми відносимо до інституційного типу дискурсів. Інституційність

академічного дискурсу визначається метою комунікації та статусно-рольовим спілкуванням агентів і комунікативною ситуацією [6]. Метою академічного дискурсу слід вважати академічне спілкування у вищому навчальному закладі, на конференції, під час захисту результатів наукової роботи. Академічний дискурс ми не ототожнюємо із науковим дискурсом, однак визнаємо, що стильові домінанти останнього присутні в текстах академічного дискурсу.

Тому *академічний дискурс у нашому дослідженні – це процес спілкування в умовах академічної ситуації, де мовці використовують лінгвістичні, прагмалінгвістичні та екстралінгвістичні знакові системи.*

Академічний дискурс, як ми його розуміємо, репрезентовано текстом. Ілля Гальперін, визначний спеціаліст у галузі лінгвістики тексту, категорії тексту поділяє на змістові і структурні [114]. Між ними немає чітких меж, адже зміст і структура тексту взаємопов'язані, тому категорії зв'язності, континууму, проспекція і ретроспекція є водночас і в формі тексту, і в його змісті. Отже, структура, стиль, жанр, функціональна мета тексту є категоріями, які обумовлюють одна одну.

Наголосимо, що для нас є важливим, що академічний текст певним чином відрізняється від інших наукових текстів структурою, стилем і метою комунікації. Але виявлення рис академічного тексту ускладнюються розбіжностями в інтерпретаціях академічного мовлення. Нагадаємо, що, користуючись науковою лексикою, вжитою Ларисою Манерко, дискурс постає як результат багаторівневої мовно-мовленнєвої та когнітивно-комунікативної діяльності мовців, що належать до певної соціальної групи [217, с. 120-126]. Тому дискурс ми вважаємо цілісним контекстним когнітивним процесом, який реалізовано в мовленні, а текст – його результатом. Текст виявляється у фіксованій жанровій формі.

Академічний текст, у нашому розумінні, – це результат комунікативної взаємодії (комунікативних актів) мовців в умовах академічного дискурсу, який має фіксовану жанрову форму і відносно сталий набір лінгвістичних ознак.

Категоріями академічного тексту, методично важливими для нашої інтегративної системи навчання, є ті, які одноголосно визначає більшість текстологів незалежно від наукової школи, яку вони представляють. Олена

Селіванова, розглянувши літературу з цього питання, визначила перелік цих текстових категорій, до якого входять: зв'язність, подільність, інформативність, модальність, континуум, хронотоп, інтерактивність та інтертекстуальність [282, с. 196]. Проте ми переконані, що текстова категоризація не перетворює його на набір категорій. Текст необхідно розглядати як діяльність мовної особистості, як явище культури, як соціальний медіатор.

Але це не полегшує завдання класифікувати типи академічних текстів за жанрами, бо залишається відкритим те ж саме питання визначення рис академічного наукового та педагогічного дискурсів. Якщо академічним текстом вважати статтю, монографію, тези конференції, то академічне мовлення потрібно визнати різновидом наукового мовлення і розглядати в площині наукового дискурсу. Якщо ж до переліку текстів додати лекцію, конспект, презентацію, то потрібно враховувати особливості педагогічного дискурсу. У цьому проявляється тенденція інтертекстуальності, яка є загальною для текстів будь-якої знакової форми.

Оцінюючи стан розв'язання проблеми вибору жанрів для навчання іноземної мови, ми звернулися до рекомендацій методистів англійської мови як найбільш розвиненого напрямку іноземної лінгвометодики в Україні. Зазначимо, що проблема вибору й систематизації жанрів мовлення, які необхідно опанувати в університеті, існує і тут. Зокрема в праці Олега Тарнопольського і Світлани Кожушко «Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою» запропоновано такий набір жанрів: 1) академічні есе (опис людей, місць, розповідь, класифікація, порівняння і контрастування, причини й наслідки, визначення ходу процесів, переконання), 2) статті, 3) звіти, 4) доповідь, 5) презентація, 6) ділові (офіційні) «паперові» й електронні листи (листи-запити/ інформації, листи-відповіді на запити з наданням певної інформації, листи-скарги /рекламації, листи-вибачення, листи-подяки, листи-заяви щодо прийому на роботу, листи-запрошення й відповіді на запрошення), 7) приватні (неофіційні) «паперові» й електронні листи (листи-запрошення й відповіді на запрошення, листи-обміни новинами, листи-вибачення, поштові картки або листи з привітаннями, листи-подяки); 8) CV або резюме (автобіографія для прийому на роботу); 9) ділові контракти й угоди (особливо для

перекладацьких спеціальностей); 10) анотації; 11) реферати, 12) тези доповідей; 13) конспекти лекцій або доповідей [311, с. 61-62]. Така пропозиція задовольняє запит навчання, але не може бути схарактеризована як системна та інтегративна за відсутності критеріїв вибору, класифікування і групування жанрів у методично зумовлені єдності.

Жанрова розмаїтість академічного мовлення спричинена тим, що неможливо чітко виокремити поле наукового академічного дискурсу. Наукова мова охоплює велику кількість жанрів і субжанрів, стильові характеристики яких збігаються із характеристиками жанрів інших дискурсів. Наприклад, стислість і лаконічність властива науковому мовленню настільки ж, наскільки й публіцистиці чи художній новелі. Образність і метафоричність притаманна академічному есе так само, як і політичній промові [278].

Своє дослідження ми здійснюємо з позицій М. Бахтіна – В. Дементьєва, які розвинули прагматичний підхід до вивчення жанрів мовлення і прийняли за головну ознаку жанру його діалогічність. У праці Вадима Дементьєва та Костянтина Сєдова «Соціопрагматичний аспект теорії мовленнєвих жанрів» зазначено, що жанр – це «вербальне оформлення типової ситуації соціальної взаємодії людей» [129, с. 11]. З такого погляду, академічними текстами можна вважати конспект лекції, дискусію на семінарі, студентський науковий форум. Марк Блох та Олена Фрейдіна у монографії, присвяченій вивченню сучасного британського публічного мовлення на матеріалі усних академічних текстів (*public speech*), називають перспективним тлумачення жанру як лінгвістичної реалізації соціальної діяльності [78, с. 87-88]. Поширеним в американській генристиці є погляд Джона Свейлза: якщо комунікативні цілі двох текстів різні, то тексти являють собою різні жанри [437, с. 58]. Жанри, хоча й мають спільні дискурсивні характеристики, відповідають різним комунікативним цілям мовлення у межах дискурсу.

Нагадаємо, що в зарубіжній лінгвістиці 70-х років ХХ ст. дискурс тлумачився у значенні, для якого Празька лінгвістична школа використовувала поняття «функціональний стиль». З 80-х років минулого століття Джеймс Мартін увів у науковий обіг поняття «регістр», пов'язавши його з мовленнєвим жанром. Тепер

зв'язок і розбіжність цих понять складають частину наукової концепції [421]. За рекомендаціями Джеймса Мартіна, аналіз реєстру (стилю) слід проводити в основному з вокабуляром і синтаксисом тексту, тоді як жанрові ознаки потрібно шукати за композиційними, соціолінгвістичними і соціокультурними параметрами. У стилі (реєстрі) проявляються лексикограматичні варіанти того самого жанру, але в іншій ситуації. Саме тому академічний стиль для нас не є необхідним терміном, оскільки, як ми вважаємо, стильові ознаки – це насамперед функціонально-прагматичні ознаки комунікації. Проте, віддаючи данину традиції, розглянемо використання понять «академічний стиль», «підстиль» у вітчизняному науковому обігу.

Щодо цього Валерія Чернявська зазначає, що внаслідок розбіжностей у тлумаченнях академічного стилю дослідники активно оперують поняттям «підстиль», вирізняючи в межах наукового стилю такі підстили, як власне науковий (академічний), науково-інформаційний, науково-критичний, науково-навчальний [335, с. 52]. Зокрема текстами академічного власне наукового підстилю називають дисертацію, статтю, доповідь, дипломний і курсовий проект, рецензію, відгук, тези, наукову довідку. До науково-навчального стилю зараховують тексти підручників, посібників, словників, лекцій та конспектів [82, с. 436-437].

Поміркуємо над умовами визначення особливостей власне наукового й науково-навчального підстилів. Маргарита Брандес вважає головною умовою віднесення тексту до певного жанру і стилю його лінгвістичні домінанти. За мовно-мовленнєвими особливостями вона вважає текстами одного стилю лекцію «університетську», наукову доповідь, наукове повідомлення [96, с. 189]. Людмила Рябих, досліджуючи лекцію як жанр американського академічного дискурсу, вважає її макрожанром зі спектром мікрожанрів, до яких відносить хендаут та інтерактивний конспект [276]. Мікрожанр хендауту (роздаткового матеріалу) має специфіку, визначену контекстом лекції, та реалізується низкою різновидів. Хендаут є домінантним мікрожанром разом із мікрожанрами конспекту й інтерактивного конспекту. Таким чином, умовою розрізнення власне наукового і науково-навчального підстилів не є функціонально-семантичні чи структурні характеристики

текстів. З огляду на це, ми вважаємо за можливе розглядати в дискурсивній площині академічного мовлення наукові тексти з інформативною, дидактичною, популяризаційною функцією, не проводячи меж між власне науковими та науково-навчальними текстами.

Наголосимо, що поняття «академічний стиль» для нас не є важливим, бо ми не визнаємо його окремою категорією академічного дискурсу. Академічний стиль лише позначає деякі лінгвістичні особливості академічного тексту: академічний стиль промови означає, що в ній мають бути мовні одиниці, інтонація, властива тексту в жанрі промови (як ми вживаємо «урочистий стиль» або «знижений стиль»).

2.2. Особливості японського академічного дискурсу, жанрів японських академічних текстів

Особливості навчання в японських університетах (渡辺誠 (М. Ватанабе), 石田武 (Т. Ішіда), (佐久間まゆみ) М. Сакума) зумовили культурну специфіку японського академічного дискурсу та лінгвокультурні особливості, визначені нормами японського академічного спілкування (ザトラウスキー・ポリシー (П. Затравскі), 高橋美子 (Й. Такахаші). Специфіку япономовного академічного дискурсу відображають тексти жанрового репертуару. Жанрова парадигма япономовного академічного дискурсу може бути представлена так: усні жанри: лекція, наукова дискусія, дебати, семінар, відповіді на запитання, виступ на конференції, презентація, та письмові: конспект лекції, цитування, тези, анотація, рецензія, резюме, есе та наукова стаття [439, с. 245].

Згідно з нашим розумінням структури академічного дискурсу та алгоритмом створення структури академічного тексту, запропонованим Олександром Мороховським, ми визначаємо особливості структурно-композиційної організації усного тексту японського академічного дискурсу, які ґрунтуються на традиції *кі-шьо-тен-кецу* (起承転結). Така композиційна традиція бере свій початок від стилю давньої китайської поезії. Наслідком є логіко-композиційна структура тексту, яку

японські школярі засвоюють ще у школі, і яка широко використовується у япономовному академічному дискурсі:

(起) *Ки* – вступ;

(承) *Шьо* – фокус, детальне обговорення;

(轉) *Тен* – зміна точки зору;

(結) *Кецу* – висновок.

Коли японці використовують шаблон *кі-шьо-тен-кецу*, для носіїв японської мови доволі важко слідкувати за ходом думки. Представлення інформації у тексті може здаватись хаотичним і розфокусованим, і багато кому з іноземців-слухачів стає незрозумілим, про що йдеться. В англійській мові, наприклад, із висновку починається композиційна зав'язка наступного висловлювання. [369]. Для тих, хто звик використовувати вступ, який уже містить відповідь на запитання, як орієнтир для розуміння усього тексту, як правило, є проблемою сприймати інформацію, побудовану за іншою логіко-композиційною структурою.

Також при використанні структури *кі-шьо-тен-кецу* виникає розбіжність сприйняття головної ідеї висловлювання та її інтерпретації у тексті для представників західної та східної лінгвокультур [436].

У структурі *кі-шьо-тен-кецу*, притаманній усному япономовному академічному дискурсу, описи, виклад думок, порушення питання щодо певної теми часто супроводжуються такими формулюваннями, як "Цікаво, чому ...", "Я був дуже вражений / здивований ..." або "Я думав, що це було цікаво ...". Але аудиторія носіїв європейських мов не надто звикла до таким висловлювань. Вони можуть бути незвичними для необхідних висловлювань переконувального мовлення у тексті академічного есе, а також можуть порушувати критичну точність викладу інформації [369].

Окрім зазначених особливостей, притаманних структурно-композиційній організації усного тексту, також існує ще багато інших, наприклад, стилістичних та лексико-граматичних, які притаманні писемному япономовному академічному тексту.

Є особливі граматичні ознаки в писемних текстах японського академічного дискурсу. У текстах академічного дискурсу японської мови вісімдесят відсотків усіх речень складають складнопідрядні речення, і це переважно умовні конструкції. Вони допомагають оформити складні логіко-поняттєві зв'язки. Науковий виклад матеріалу потребує виявлення причинно-наслідкових зв'язків та обумовленості явищ для аргументації думки автора. Зустрічаються навіть багатоконпонентні речення із декількома умовними формами [175, с. 231].

Як засіб зв'язку предикативних частин кондиційних речень в академічному мовленні здебільшого використовується сполучник と /to/to/.

Наступними за частотністю використання в академічному дискурсі сучасної японської мови є конструкції з аналітичною формою ば /ba/ba/. Однак слід зазначити, що здебільшого такі речення можна зустріти, насамперед у науково-популярних текстах, де наявна певна установка на адресата (читача). Натомість може жодного разу не зустрітися умовна форма たら /tara/tara/. Це пояснюється передусім її оказіональним значенням, невисоким ступенем обумовленості між предикативними частинами, які вона з'єднує [175, с. 232].

Причинно-наслідкові конструкції у текстах академічного дискурсу представлені в основному формою ① で /node/ноде/ і менше серединною формою て /te/те/. У наукових жанрах цей формальний засіб використовується для передавання стійкого причинно-наслідкового зв'язку. При цьому оцінний та міжособистісний компоненти спілкування відсутні [175, с. 233]. Стосовно допустових конструкцій у текстах наукових жанрів, то в переважній більшості це речення з формою ても /temo/темо/ між предикативними частинами [175, с. 233].

Якщо згадувати протиставні форми, то їх у текстах академічного мовлення зустрічається найчастіше дві: が /ga/га/ та tadashi/тадаші/. Форма が /ga/га/ є досить частотною для даного стильового різновиду (іноді вона зустрічається до 10-11 разів на одній стандартній сторінці). Ця форма широко використовується у текстах різних жанрів [175, с. 234].

ただし/Tadashi/тадаші/ – це сполучне слово, яке завжди стоїть на початку речення і зв'язує це речення із попереднім аналогічно до того, як сполучники підрядності зв'язують частини складнопідрядного речення. Тобто йдеться уже про синтаксис тексту. Це сполучне слово відрізняється від сполучника か/ga/га/ тим, що вживається переважно в письмовому варіанті мовлення і майже ніколи не використовується у розмовному. Крім того, порівняно з か/ga/га/ парадигма значень ただし /tadashi/тадаші/ не така розгалужена, і це знаходить своє відображення у мовній функції цього сполучного слова: воно чітко сигналізує, що зараз буде висловлено уточнення чи обмеження щодо змісту попереднього речення, щось буде протиставлятися тому, про що говорилося. か/Ga/га/ ж, перш за все, слугує для того, щоб адресат повідомлення зробив паузу між логічно завершеними відрізками інформації. І тільки після цього у реципієнта відбувається розкриття та інтерпретація протиставних відношень між предикативними частинами сприйнятого речення [175, с. 234].

Крім того, існує відмінність у використанні синонімічних граматичних конструкцій в усному та письмовому текстах академічного япономовного дискурсу. Ще однією ключовою особливістю письмового япономовного академічного дискурсу є використання мовцями специфічної лексики. Лексиці японської мови притаманна так звана «синтаксичність слова» [142, с. 36]. Деякі японські слова схожі на словосполучення. Слово в японській мові виконує таку саму функцію, яку в іншій мові виконує словосполучення, наприклад: 歓迎会/kangeikai/кангейкай (вечірка на честь прийому). Також наявна велика кількість неологізмів та запозичень.

Через те, що для лексики японської мови характерна наявність трьох її прошарків, а саме: 和語/*ваго* (суто японська лексика), 漢語/*канго* (лексика китайськомовного походження) та 外来語/*гайрайго* (лексика іншомовного походження), існує величезна кількість синонімів, особливо в межах лексики ваго та

канго. У писемних текстах академічного дискурсу переважно використовується лексика 漢語/*канго*.

Японці використовують змішану систему письма, яка поєднує: 1) 漢字 /ієрогліфи, що несуть зміст, 2) абетку 平仮名/*хірагана*, що використовується для запису японських слів і передає звучання незалежно від змісту, 3) абетку カタカナ /*катакана*, яка також передає звучання незалежно від змісту й використовується переважно для запису слів іншомовного походження, хоча існують ще й окремі її функції.

Академічний дискурс японської мови містить інформативні писемні тексти з великою кількістю 漢語/*канго*, які позначаються ієрогліфами, що значно спрощує їхнє розуміння. Натомість усні тексти академічного дискурсу містять 和語/*ваго*, оскільки наявність великої кількості омонімів серед слів 漢語/*канго* ускладнює розуміння інформації на слух. Таким чином японський академічний дискурс в усних та писемних текстах демонструє різні моделі. Для учасників комунікативної ситуації це означає, що в усній формі переважатиме звукове, а в письмовій – зорове сприйняття висловлювань.

У таблиці 2.2.1. наведено низку прикладів використання лексем, характерних для японського усних та письмових текстів академічного дискурсу.

Таблиця 2.2.1.

Лексичні відповідники, що використовуються у текстах японського академічного дискурсу

| № з/п | В усному тексті | В письмовому тексті | Значення |
|-------|---------------------------|------------------------|------------------|
| 1. | Ippai/いっぱい | Ookuno/多くの | Багато |
| 2. | Sugoku/すごく, totemo/とても | Kiwamete/きわめて | Досить, дуже |
| 3. | Iroirona/いろいろな | Samadzamana/さまざま まな | Різний, всілякий |
| 4. | Dzendzen/ぜんぜん | Mattaku/まったく | Зовсім |

| | | | |
|----|-----------------------|-------------------------|----------------|
| 5. | Dandan/だんだん | Shidaini/しだいに | Поступово |
| 6. | Motto/もっと | Sarani/さらに | До того |
| 7. | Demo/でも dakedo/だけど | Daga/だが Shikashi/しかし | Але, проте |
| 8. | Dakara/だから | Sonotame/そのため | Тому, через це |

Існує ще одна стилістична особливість, яка диференціює письмові тексти японського академічного дискурсу – це використання на письмі відповідних стилів da-tai/да-тай або dearu-tai/деару-тай, дотримання яких є необхідною умовою відокремлення текстів письмового академічного дискурсу від текстів нейтрально-ввічливого стилю, притаманних усному япономовному академічному дискурсові. У таблиці 2.2.2. наведемо приклади використання вищезазначених стилів.

Таблиця 2.2.2.

Приклади диференціації стилів в усних та письмових текстах японського академічного дискурсу

| | Усний текст (нейтрально- ввічливий стиль) Desu/masu-tai/です・ ます体 | Письмовий текст | |
|----------------------------------|---|--|--|
| | | Da-tai/だ体 | Dearu-tai/であ る体 |
| Іменники | Gakusei desu/学生です Gakusei deha arimasen/ 学生ではありません Gakusei deshita/学生で した Gakusei deha arimasendeshita/学生で はありませんでした | Gakusei da/学生だ Gakusei deha nai/学 生ではない Gakusei data/学生だ った Gakusei deha nakatta/ 学生ではなかった | Gakusei dearu/学 生である Gakusei deatta/学 生であった |
| На- прикмет= ники | Kirei desu/きれいです Kirei deha arimasen/きれ いではありません Kirei deshita/きれいで した Kirei deha arimasendesita/きれいで はありませんでした | Kirei da/きれいだ Kirei deha nai/きれ いではない Kirei data/きれいだ った Kirei deha nakatta/き れいではなかった | Kirei dearu/きれ いである Kirei deatta/きれ いであった |

| | | | |
|--------------------------------|--|--|----------------------------------|
| Іі-прикметники | Ookii desu/大きいです Ookikunai desu/大きくないです Ookikatta desu/大きかったです Ookikunakatta desu/大きくなかったです | Ookii/大きい Ookikunai/大きくない Ookikatta/大きかった Ookikunakatta/大きくなかった | |
| Дієслова | Kakimasu/書きます Kakimasen/書きません Kakimashita/書きました Kakimasendeshita/書きませんでした | Kaku/書く Kakanai/書かない Kaita/書いた Kakanakatta/書かなかった | |
| Інші форми використання | ~Deshyou/~でしょう ~No desu/~のです | ~Darou/~だろう ~No da/~のだ | ~Dearou/~であろう ~No dearu/~のである |

У підсумку зазначимо, що, японська та українська мови мають низку загальних відмінностей на фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному та графемному рівнях, а також специфіка япономовного академічного дискурсу полягає у структурно-композиційній організації, стилістичних, а також лексико-граматичних особливостях. За цими особливостями можна визначити тексти академічних жанрів японської мови, які є ключовими в традиції для спілкування в академічному дискурсі.

Таблиця. 2.2.3.

Традиційні жанри текстів японського академічного дискурсу

| Жанр тексту (укр.) | Жанр тексту (япон.) | Різновиди (япон.) |
|--------------------|---------------------|---|
| Лекція | 講義 | Лекція панель (パネルディスカッション) |
| Конспект | 講義のメモ | У Японії поширений такий вид конспекту як інтерактивний (インタラクティブな要約) |
| Хендаут | ハンドアウト | |
| Тези | 概要、概略 | |
| Анотація | 要約 | |
| Наукова стаття, | 小論文 | |

| | | |
|--------------------|-----------|--|
| повідомлення | | |
| Презентація | プレゼンテーション | |
| Академічний діалог | アカデミック会話 | Дискусія, полеміка, наукове листування (ディスカッション、論争、討論、学術文通) |
| Дипломна робота | 卒業論文 | |

Особливості жанрів академічних текстів японської мови зумовлені прагматичною метою. Наші спостереження за процесом навчання в магістратурі (修士課程) Токійського університету іноземних мов (東京外国語大学) у 2012 році дозволяють стверджувати, що розвинене японське академічне мовлення, незалежно від жанру, означає:

- швидко сприймати навчальну, професійну, наукову інформацію і розуміти її;
- правильно формулювати ключові позиції, поняття, науковий апарат;
- організовувати усне і писемне мовлення для опису етапів дослідження;
- вільно брати участь у наукових контактах;
- встановлювати контакт із дослідниками спільної галузі знань, інформувати їх про свої досягнення;
- викладати часткові і підсумкові результати дослідження;
- ставити питання з теми і відповідати на питання, узагальнювати, конкретизувати;
- пояснювати, переконувати, уточнювати, погоджуватися і не погоджуватися, вживаючи мовні одиниці академічного стилю;
- звужувати і розширювати тексти академічного мовлення, створювати і сприймати різні форми і жанри академічного тексту.

Такі спільні особливості японського академічного дискурсу проявляються поруч із окремими особливостями певних академічних жанрів. Так, за визначенням провідних японських лінгводидактиків Маюмі Сакума (佐久間まゆみ) та Тошіко Ішіда (石田敏子), лекцією вважається форма аудиторного навчання, в якій усний

виклад наукової інформації викладача супроводжується записами, коментарями студентів. Лекцію визначено основною формою навчального процесу у вищій школі, а її метою і функціональним призначенням є засвоєння теоретичного матеріалу [469, с. 12]. Таке визначення лекції часто використовується у роботах студентів японських університетів. У Японії має широке застосування так звана パネルディスカッション (лекція-панель), коли кілька висококваліфікованих експертів, що мають власну точку зору на розв'язання проблеми, яка обговорюється, беруть участь у панельній лекції та дискусії із її проблемних питань. Такі лекції практикуються і в європейських університетах, де експерти шукають розв'язання проблеми разом зі студентами, пропонуючи їм водночас широкий інформативний матеріал.

У визначенні японських науковців Йоко Накаї (中井陽子) та Тошіко Ішіда (石田敏子) хендаутом є роздатковий матеріал у вигляді тез доповіді у друкованому варіанті, який використовується слухачами конференції як допоміжна візуальна опора, яка значно спрощує сприймання інформації, яку подає доповідач [469, с. 154]. Слід також зазначити, що в Японії підготовка та забезпечення усіх відвідувачів наукових конференцій хендаутом є невід'ємною умовою участі в конференції доповідача.

У японській лінгводидактиці тезами прийнято вважати дуже чітко і коротко сформульовані основні положення наукової роботи, статті, повідомлення, наукової доповіді [469, с. 247].

Японські методисти Маюмі Сакума (佐久間まゆみ) та Тошіко Ішіда (石田敏子) визначають реферування як найтипівіший процес інформаційного аналізу, пов'язаний із вивченням і обробкою певної інформації для вилучення із неї найсуттєвіших відомостей та (або) їх узагальнення [469, с. 51].

Японський науковець Наююкі Кітані (木谷直之) визначає анотацію як стислу характеристику друкованого твору, в якій міститься інформація про особливості його змісту, призначення, виду, форми тощо [464].

В японських дослідженнях, як правило, аргументація є окремим академічним жанром і передбачає добір фактів, цитат, переконливих доказів. В основі аргументації є складна логічна операція, що поєднує судження як елементи доведення [469, с. 51]. Найчастіше аргументація, як жанр мовлення, входить до наукового діалогу, дискусії або є частиною тексту наукової статті чи тез виступу.

В японському тлумачному словнику поняття «презентація» трактується як: «акт представлення або пропонування (матеріалу) для сприйняття, схвалення тощо» [483]. Японські лінгвометодисти приділяють навчанню усної презентації дуже велику увагу, тому що володіння вміннями грамотного її введення вважають невід'ємною умовою ефективного функціонування науковця в академічному середовищі. Так Хітомі Окадзакі (岡崎眸) та Тошіо Окадзакі (岡崎敏雄) пропонують систему вправ для навчання професійно спрямованої усної презентації; Масахіро Судзукі (鈴木正弘) визначив засоби формування професійного інтересу до вивчення японської мови у студентів старших курсів у процесі підготовки презентації-доповіді; Йошіко Кубота (久保田美子) запропонувала прийоми публічного мовлення, якими необхідно володіти, щоб уміло презентувати матеріал [457].

Йошіко Кубота (久保田美子) наголошує, що основою наукової дискусії є науковий діалог. Вона вбачає сутність наукового діалогу у вирішенні певної наукової проблеми шляхом вироблення обміркованої позиції для здійснення кооперативної взаємодії. А також підкреслює, що студенти старших курсів, які обрали своїм майбутнім наукову кар'єру, повинні володіти вміннями дискусійного спілкування. [457].

При цьому спільні окремі особливості текстів японських академічних жанрів простежуються в комунікативних ситуаціях академічного дискурсу: на лекціях, іспитах, в лабораторіях, під час проведення конференцій, захистів дипломних досліджень. Мовлення в ситуації академічного дискурсу є головною метою навчання мови для академічних потреб. Ми також визначили пріоритетними пізнавальні і комунікативні потреби студентів для створення навчальної системи в українському університеті. Тому академічна грамотність сприймання і створення

визначених текстів у академічному спілкуванні є не лише метою навчання філологів-японістів у магістратурі, але й полем творчого вдосконалення навчальних планів і програм магістратури в університетах України.

2.3. Академічна грамотність як дидактична мета: психологічна природа розвитку мовної особистості, складники структури академічної грамотності й фактори, що впливають на її досягнення

Створюючи систему навчання японської мови для академічних цілей, ми звертаємося до новітніх досліджень академічної грамотності на матеріалі іноземних мов та робимо спробу конкретизувати термін «академічна грамотність», використовуючи теоретико-експериментальні дані навчання японської мови в Україні.

Поняття «грамотність» у вітчизняній літературі довго вживалося у словосполученнях «грамотне населення», «рівень грамотності країни», «боротьба з неграмотністю», тобто у формальному розумінні слова «письменный» [291, с. 365]. Олексій Леонт'єв пояснює відмінність між формальною (зокрема в читанні) і функціональною грамотністю: «Якщо формальна грамотність – це володіння навичками й уміннями техніки читання, то функціональна грамотність – це здатність людини вільно використовувати ці навички для вилучення інформації із реального тексту, для його розуміння, стискання, трансформування» [203, с. 24]. Виходячи з такого визначення функціональна грамотність може бути метою формування комунікативної компетентності, розвитку когнітивних програм, розв'язання практичних завдань, коригування помилок. Спираючись на висновки Георгія Богіна про рівні розвитку мовної особистості [80], можемо вважати функціональну грамотність ознакою такого рівня, який проявляється у здатності мовця використовувати говоріння, слухання, читання і письмо для налагодження взаємодії із соціумом, для використання мовлення в іншій діяльності.

Психолог Наталя Сметанникова присвятила освітню проектну діяльність визначенню і тлумаченню поняття «грамотність» у дидактиці й організації

системного набуття функціональної грамотності у школі [292; 293]. Вона узагальнила думки вчених, які визначали і вживали цей термін у своїх дослідженнях. Ми також зробили спробу систематизувати різні тлумачення грамотності, які можуть бути корисні в лінгводидактичному аспекті, згрупувавши їх за підходами. Для першого підходу (за Джекі Марш, Елейн Міллард [420]) характерне уніфікування грамотності, яка охоплює комплекс різних умінь, функціональних знань і навичок, які набуто в ході навчання (графічних, читацьких, письмових, текстотвірних). Низка цих умінь переноситься мовцем з однієї діяльності в іншу: уміння створювати зв'язне висловлювання доповнює уміння писати наукове повідомлення, а це вміння, своєю чергою, трансформується в уміння публічного наукового виступу. Усі ці вміння утворюють єдність, яка є стійкою характеристикою мовної особистості й мало змінюється під впливом соціального середовища. Головна засада другого підходу (за Девідом Бартоном і Мері Гемілтон [360]) – твердження про існування багатьох грамотностей, кожна з яких є соціальною практикою мовця, який працює із текстом. Набуття грамотності завжди залежне від соціального контексту, оскільки людина може виявляти грамотність в одних умовах і бути неграмотною в інших.

Схема 2.3.1.



У лінгводидактиці здебільшого панує перший підхід, із позицій якого грамотність проявляється у різних функціональних знаннях, уміннях і навичках сприймання і створення текстів. Їх можна вимірювати, формувати й коригувати, але мовленнєва компетентність є стійким ядром мовної особистості. Це не заважає розрізняти типи грамотності, які складають таку функціональну єдність. Ірина

Логвина і Людмила Рождественська у посібнику для вчителів «Формирование навыков функционального чтения» узагальнюють типи грамотності, які слід враховувати у побудові навчальних систем: 1) загальна грамотність; 2) комп'ютерна грамотність; 3) інформаційна грамотність; 4) комунікативна грамотність, 5) іншомовна грамотність; 6) побутова (життєдіяльна); 7) суспільно-політична; 8) кризова (у надзвичайних ситуаціях) [205, с. 3]. Очевидно, що цей перелік можна поширити, уводячи до нього також академічну грамотність. Особливості академічної грамотності обумовлені навчальним середовищем і дидактичною метою. Тому цей термін вживають при обґрунтуванні систем навчання. А функціональна грамотність, на думку Наталі Сметанникової, стає терміном соціально-економічним, пов'язаним із успішністю індивіда в суспільстві [293].

Розвиток грамотності, оцінка її рівня у студентів, загальні та специфічні питання, пов'язані з процесом набуття грамотності, досягнення академічної грамотності і стратегії її формування – усе це є продовженням дослідницької традиції, що постала завдяки виокремленню грамотності як лінгводидактичної категорії.

Як зауважує Ірина Короткіна, на Заході формування умінь академічної грамотності (*academic literacy*) вважається інституційним обов'язком мовних університетів і коледжів [182, с. 137]. Авторка зазначає, що створення системи комплексного розвитку академічної грамотності на всіх етапах освіти – складне завдання, яке потребує консолідації фахівців різних факультетів і університетів [182, с. 141]. Визначення поняття «академічної грамотності» у Ірини Короткіної неоднозначне, вона дискутує із інтерпретаторами щодо значення самого терміна «академічний», а також зазначає, що академічна грамотність формується комплексно, тобто невід'ємно від системи інших умінь [182, с. 141]. Проте в цьому визначенні помітне ототожнення академічної грамотності із академічною мовленнєвою компетентністю.

Кен Хайленд наголошує на важливості академічної грамотності та вважає її ключовою умовою успішного функціонування в академічному середовищі [396]. Білл Грін, оперуючи поняттям компетентність, виділяє 3 основних аспекти

академічної грамотності: 1) мовна письмова (операційний компонент), 2) дискурсивна і культурна (культурний компонент, тобто вміння здійснювати комунікацію мовою специфічної групи людей) і 3) критична (спосіб розуміння та інтерпретації знань) [388].

Наталя Смірнова визначає академічну грамотність як здатність транслювати академічний письмовий дискурс на основі іншомовних професійно орієнтованих академічних текстів, критично мислити, здійснювати самоосвіту, розвивати навчальну і фахову компетентності [297, с. 59]. Тлумачення грамотності як здатності свідчить про антропологічний підхід до визначення поняття і змушує вважати таку інтерпретацію мовноособистісною.

Японські методисти Йошіко Кубота (久保田美子) та Наюкі Кітані (木谷直之) зазначають, що академічна грамотність – це сукупність знань, умінь та компетентностей, тобто система комплексних метапредметних компетентностей, що пов'язані з передаванням та сприйманням знань агентами мовлення [464]. Таким чином автори підтверджують наше припущення про можливість тлумачення академічної грамотності як сформованої риси мовної особистості.

Проаналізувавши різні дефініції поняття, ми розробили власне визначення концепту «академічна грамотність» у лінгводидактиці. У своєму дослідженні ми пропонуємо визначення академічної грамотності як дидактичної мети навчання. Отже, *академічна грамотність – це система знань про академічний дискурс і рецептивно-продуктивне мовлення в академічних жанрах, уміння та навички використання цих знань у сприйманні і створенні текстів академічного дискурсу*. Формування академічної грамотності вимагає розвитку мовленнєвих компетентностей письма, читання, говоріння та аудіювання, необхідних для здійснення студентами мовних ВНЗ України міжкультурної академічної комунікації японською мовою.

Формування академічної грамотності студента ми обрали за головну дидактичну мету. У визначенні академічної грамотності як мети навчання ми поклалися на авторитет Михайла Кларіна та Володимира Беспалька, які створили

теоретичне підґрунтя проблеми вибору цілей у вітчизняній лінгводидактиці [64; 66; 162]. Їхні висновки переконують, що навчальна мета зумовлює прогнозування і планування навчання, розподіл загальної дидактичної мети на окремі часткові цілі, досяжні на окремих етапах навчання, відбір навчального матеріалу, що відповідає загальній та окремим цілям, вибір комплексу методів, форм, прийомів роботи викладачів і студентів, виявлення структурних міжпредметних зв'язків у навчанні, а також усвідомлення пізнавальної діяльності. Для викладача є важливим визначити загальну мету й окреслити часткові цілі, результат досягнення яких буде свідчити про успішність навчання. Згідно з Володимиром Беспальком, метою навчання може бути рівень засвоєння предмета або рівень якості навчання [65, с. 118-128]. У розвиток цих ідей визначимо чотири цілі, які складають рівневу модель:

мета I рівня – ознайомлення студента з новою інформацією, сприйняття її і розпізнавання елементів нового у різних ситуаціях спілкування;

мета II рівня – відтворення, репродуктивне використання знань, застосування мовної дії за зразком, формування мовленнєвого вміння;

мета III рівня – застосування, продуктивне залучення отриманих знань і вмінь у нову ситуацію спілкування, створення, формування мовленнєвих умінь і навичок;

мета IV рівня – самостійна мовленнєва діяльність, пошук нової інформації, творче використання засвоєного, інтерпретування.

Академічна грамотність у нашому розумінні охоплює усі чотири види цілей, а тому будемо її вважати загальною, комплексною, головною метою навчання академічного мовлення. Цілі чотирьох рівнів приймемо за проміжні, окремі, підпорядковані, досягнення яких зумовить успішність навчального процесу.

З іншого боку, академічна грамотність є рисою мовної особистості, сформованість якої засвідчує успішність навчання. Для нас прийнятним і зрозумілим є визначення Володимира Карасика, який зазначає: «Мовна особистість є серединною ланкою між мовною свідомістю – колективним та індивідуальним активним відображенням досвіду, зафіксованого в мовній семантиці з одного боку і мовленнєвою поведінкою – усвідомленою і неусвідомленою системою комунікативних вчинків, які розкривають характер і спосіб життя людини з іншого»

[158, с. 84]. Таким чином, ми підкреслимо, що в розумінні мовної особистості також стоїмо на позиціях семантико-прагматичного й комунікативно-функціонального підходів. Будемо вважати, що необхідність мовноособистісного компонента в навчанні японського академічного мовлення зумовлена тим, що формування і розвиток академічної грамотності ми визнали метою навчання. Отже, риси мовної особистості філолога-японіста зумовлені необхідністю вступати у міжкультурні зв'язки, професійними обов'язками, пов'язаними з кількома мовними середовищами, потребами спілкування із представниками японської культури, комунікативними ситуаціями, в яких мовець повинен демонструвати академічну грамотність. У зв'язку з цим виникло поняття вторинної (міжкультурної) мовної особистості.

Усталилася думка, що вторинна мовна особистість формується на основі повноцінної участі мовця у міжкультурній комунікації. Тому мовець повинен оволодіти вербально-семантичним кодом іноземної мови й засвоїти мовну картину світу носіїв цієї мови, що свідчитиме про формування в нього вторинної мовної свідомості [115]. Вторинна мовна особистість, за моделлю Ірини Халеевої, має три рівні: вербально-семантичний, тезаурусний і прагматичний [326].

Риси мовної особистості філолога формуються під впливом національно-культурних особливостей професійної комунікації. На думку Володимира Воробйова [109, с. 36-43], мовець є носієм цінностей своєї культури, виразником етнокультурної свідомості. Тому рисою мовної особистості філолога є насамперед готовність виконувати роль медіатора культур – національнокультурна опосередкованість. Крім того, за Костянтином Седовим [281, с. 3], мовна особистість отримує можливість самовираження і самореалізації у дискурсі. Приймавши всі ці положення як концептуальні, ми отримали змогу визначити риси мовної особистості, які потрібно формувати в навчанні. Якщо академічний дискурс є для цієї особистості пріоритетним в умовах магістратури, то академічну грамотність ми визнаємо рисою мовної особистості магістранта-японіста, яку потрібно формувати та розвивати.

Риси мовної особистості магістранта-японіста



З іншого боку, ми погоджуємося з визначенням Юрія Караулова, який стверджує, що «мовна особистість – це особистість, виражена в мові (текстах) і через мову, це особистість, реконструйована в основних своїх рисах на ґрунті мовних засобів» [160, с. 8]. Ключовим для нас у цьому визначенні є зв'язок: особистість – текст. Це збігається з прийнятими в нашому дослідженні дефініціями академічного дискурсу й тексту, яким буде приділено окрему увагу.

У будь-якому випадку загальна дидактична мета недосяжна без окремих цілей, які потрібно визначати в кожному виді навчальної діяльності. Тому внаслідок дослідницьких спостережень, досвіду, власного і колег-філологів, ми створили перелік *загальних знань, умінь і навичок*, які необхідно формувати при навчанні академічної грамотності студентів-японістів мовних ВНЗ України. Вважаємо, що до нього мають належати:

1) уміння та навички академічного писемного мовлення, уміння структурувати текст, організувати та логічно викладати думки, уміння писати роботи з різних академічних жанрів;

2) уміння, необхідні для читання академічних текстів (оглядове, вивчаюче, критичне читання), знання про формально логічну структуру судження, уміння критично мислити, аналізувати та знаходити інформацію, необхідну для написання текстів різних академічних жанрів;

3) знання і вміння, що забезпечують комплексний розвиток компетентностей ведення наукової дискусії, продукування та обґрунтування власних ідей в усній формі, виступу та доповіді на конференціях, уміння і навички, необхідні для академічної презентації;

4) уміння, що передбачають комплексний розвиток компетентностей розуміння і сприймання ідей інших, а також уміння і навички реплік, апелювання та дискутування в академічній ситуації.

Ці загальні знання, вміння та навички, на нашу думку, стосуватимуться усіх аспектів академічної грамотності (за Біллом Гріном) [388, с. 39]: операційної грамотності, або мовленнєво дискурсивної компетентності; культурної грамотності або соціокультурної компетентності мовця; критичної грамотності або вміння аналізувати та інтерпретувати висловлювання.

У питанні системного навчання академічного письма та читання ми не можемо оминати увагою взаємопов'язане навчання, яке стало предметом детального вивчення у багатьох зарубіжних дослідженнях, у яких йшлося про схожість їхніх психофізіологічних механізмів. Було доведено, що в основі письма та читання лежить єдиний графічний комунікаційний код. Олександр Лурія наголошував, що на відміну від усного мовлення, в основу письма та читання покладена вільно організована діяльність, що характеризується свідомим аналізом її складових [207, с. 240].

Важливим підґрунтям визнання ефективності взаємопов'язаного навчання письма та читання стали дослідження, в яких було доведено, що у процесі створення власного тексту автор синтезує знання про тему висловлювання, стиль і правила організації тексту, які він отримав при прочитанні текстів, створених іншими [381, с. 5-38; 387, с. 176-183]. Дослідження Акіко Ямагучі (山口明子) також демонструє, що взаємопов'язане навчання письма та читання дає кращі результати когнітивного розвитку тих, хто навчається, порівняно зі традиційним підходом, коли навчання цих двох видів мовленнєвої діяльності відбувається ізольовано [453, с. 74-79].

Академічний аспект усного мовлення почав цікавити дослідників доволі давно, проте в окрему галузь його було виокремлено останніми десятиліттями. Академічні говоріння та аудіювання є менш дослідженими порівняно з читанням та письмом.

Разом із навчанням говоріння для академічних цілей навчання академічного аудіювання також є питанням мало дослідженим. Олена Бочкарьова у дослідженні питання методики навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання визначає такі типи текстів для сприймання на слух та розуміння, як лекції, академічні та професійні презентації, дискусії, дебати [95, с. 201-209]. Також автор наголошує на недостатньому рівні сформованості вмінь в аудіюванні у майбутніх учителів англійської мови, що виявляється у труднощах розуміння методичного фахового аудитивного повідомлення [95, с. 201-209].

3. Кочкіна увела поняття «аудіювання» у теорію навчання синхронного перекладу ще в 60-х роках минулого століття. Вона наголосила, що аудіювання – це слухання із розумінням змісту, а отже може бути важливим і для навчання мови в цілому. Вона зокрема зазначає, що «...засвоєння іноземної мови і розвиток мовленнєвих навичок відбувається головним чином через слухання. Тому аудіювання мало б бути розвинутим краще за інші вміння, але на практиці аудіювання викликає найбільші труднощі» [187, с. 17]. Розвиток навичок аудіювання під час вивчення мови для академічних цілей являє собою складний психолінгвістичний процес, обумовлений багатьма індивідуальними психологічними факторами, який вимагає багато зусиль як від студента, так і викладача та організації навчального процесу в цілому. При цьому вміння говорити іноземною мовою не гарантує уміння вільно розуміти усне мовлення на тому самому рівні. Хоча ці вміння перебувають у взаємозв'язку, домогтись їх одночасного ефективного розвитку можна лише шляхом використання спеціальних вправ на розуміння складного граматичного й лексично насиченого новою лексикою тексту і стимулювання усного мовлення у нових умовах спілкування [328, с. 14].

За твердженням Ольги Галанової, основою такої форми спілкування як наукова дискусія є науковий діалог [113, с. 109-113]. Науковий діалог допомагає у

вирішенні певної наукової проблеми шляхом формування виваженої позиції для здійснення кооперативної взаємодії. Наукове спілкування пов'язане з наявністю у людей, які пов'язані з науковою діяльністю, певних комунікативних, логіко-психологічних, мовленнєвих умінь у комплексі. А тому комплексне вміння брати участь у науковій дискусії зафіксовано як вимогу для підтвердження усіх ступенів наукової кваліфікації: від захисту курсових робіт до захисту докторських дисертацій. Формування дискусійних умінь мовленнєвої поведінки в навчанні іноземних мов у ВНЗ є найважливішою сферою мовленнєвого та когнітивного розвитку студентів. Ми вважатимемо наукову дискусію жанром академічного тексту, не заперечуючи розуміння дискусії як форми комунікації, як це стверджує Ольга Галанова.

Отже, аналізуючи думки науковців щодо суті поняття академічної грамотності в цілому, а також її структури, можна зробити висновок, що головною умовою формування умінь академічної грамотності в студентів ВНЗ є дотримання принципу комплексності та взаємопов'язаного навчання, іншими словами, системності навчання. Компоненти системи повинні бути взаємопов'язаними: навчання академічного письма за допомогою читання текстів; навчання усного говоріння у взаємозв'язку з аудіюванням.

Таким чином академічну грамотність ми визначили головною дидактичною метою навчання японського академічного мовлення у ВНЗ. У її структурі є елементи, пов'язані із необхідними в лінгводидактиці процесами рецептивно-продуктивного мовлення і специфічними текстами академічного стилю. (Схема 2.3.3.)

Схема 2.3.3.



Узагальнюючи, зауважимо, що академічна грамотність в інтегративній системі навчання японського академічного мовлення – це мета, якої потрібно досягти викладачеві і студентові у співпраці. Проте, одночасно, академічна грамотність – це цілий комплекс знань, умінь і навичок, які потрібно формувати і розвивати, користуючись тим підходом до організації мовлення, який є оптимальним для реалізації системного і ефективного навчання.

2.4. Дидактичні умови досягнення академічної грамотності мовлення магістрантів-філологів на засадах комунікативно-прагматичного підходу

Якщо інтегративний підхід є визначальним у побудові системи навчання, яку ми обґрунтовуємо і пропонуємо, то комунікативно-прагматичний підхід є найзручнішим для організації японського академічного мовлення як предмета навчання в цій системі. Таким чином, ми можемо стверджувати, що інтегративна система навчання японського мовлення в академічному дискурсі ґрунтується на засадах дискурсивно-прагматичного та комунікативного підходів, або комунікативно-прагматичного підходу, за Н. Формановською [325].

У вітчизняних галузевих лінгвометодиках комунікативно-прагматичний підхід до організації мовлення застосовується значно рідше, порівняно із, наприклад, парадигматичним [172, с. 191-202]. Дослідниця сучасних напрямів у лінгвістиці, Валентина Маслова, визнаючи можливість виокремлення комунікативно-прагматичного підходу, все-таки зазначає, що текст як одиниця комунікації «поки залишається одним із недостатньо освоєних творінь інтелекту людини» [222, с. 29]. Проте Зоя Комарова, спираючись на авторитет Олени Кубрякової у сфері дискурсивного аналізу [193, с. 72-88], *формулює визначення комунікативно-прагматичного методу як «інтеграції методик, прийомів, процедур, що використовуються для вивчення мовлення мовця у ситуаціях комунікації у єдності з прагматичними рисами мовних одиниць»* [173, с. 68]. Серед основних об'єктів, на який спрямовано цей метод, вона відносить: текст, дискурс і проблеми, пов'язані з мовцями і комунікативною ситуацією [173, с. 68]. Олена Снитко зауважує, що в

основу прагматичних досліджень покладено таке твердження: оскільки мова завжди направлена на адресата (реального чи уявного), вона завжди комунікативна [298, с. 93]. В організації мовлення, якого ми навчаємо магістрантів-філологів, ми також спираємося на ситуативну інтерпретацію академічного дискурсу, в якій враховано соціолінгвістичні і прагмалінгвістичні чинники спілкування. Серед таких чинників – значущі умови комунікації, або комунікативна ситуація у значущих умовах. Отже, доводиться визнати, що прагматична мета мовлення і комунікативна ситуація, які покладено в основу підходу до організації мовлення як предмета навчання, найкраще відповідають завданням нашого дослідження. Тому ми використовуємо термін «комунікативно-прагматичний підхід» у нашій методичній системі і навчаємо японського академічного мовлення на цих засадах.

Теорія навчання іноземних мов ґрунтується на твердженні, що підвалини володіння мовою складають уміння мовця аналізувати й оцінювати ситуацію спілкування, планувати мовленнєву поведінку в умовах цієї ситуації, контролювати мовленнєві вчинки партнерів спілкування, знати альтернативні можливості і вибирати план мовленнєвої поведінки, прогнозувати комунікативну ситуацію і визначати її тип [115, с. 19]. Класичне визначення мовленнєвої ситуації належить Олексію Леонтьєву, який під такою ситуацією розуміє «сукупність умов мовленнєвих і немовленнєвих, необхідних і достатніх для того, щоб здійснити мовленнєву дію за визначеним планом» [201, с. 19]. Юхим Пассов вважає ситуацією не сам екстралінгвістичний контекст, а систему стосунків співрозмовників, відображену в їхній свідомості [246, с. 95]. Загалом мовленнєві ситуації потрапляють у різні класифікації залежно від критеріїв характеристики й оцінки. Зокрема їх поділяють на навчальні і природні, розподіляють за типами, жанрами події (урок, зустріч, привітання), класифікують тематично залежно від предмета мовлення чи контекстно (за часом і місцем мовлення), за соціальними ролями комунікантів (розмова підлеглого і керівника, старшого і молодшого), поділяють на офіційні й неофіційні, реальні та уявні. З цього видно, що в поняття ситуації уводять і сам текст, і умови та жанри текстотворення.

Можемо спостерігати, як дослідники досить вільно використовують і терміни: терміни «комунікативна ситуація дискурсу», «комунікативна мета», «жанр дискурсу», часто називаючи ними одне й те саме поняття. Нагадаємо, що сьогодні найкращий прагматично-комунікативний сценарій жанрової організації мовлення написано Джоном Свейлсом [437]. Цей сценарій прийнято як класичний в американській лінгвістиці. За ним, зразок жанру, буде вважатися прототипним для дискурс-спільноти, якщо її учасники-мовці покладуть в основу мовленнєвої події (акту) визнані усіма ними комунікативні цілі [437, с. 58]. Ця мета організовує зміст і стиль тексту.

Лінгвістичний аспект взаємовідносин жанру і комунікативної ситуації є науково опрацьованим. Зокрема Ігор Корольов наважується припустити, що мовленнєвий жанр є синонімом комунікативної ситуації [180, с. 130-134]. Проте зауважує, що між категорією жанру та комунікативною ситуацією існують гіперо-гіпонімічні відношення, а комунікативні ситуації є структурними складниками гіпержанру [180, с. 132]. Ми не погоджуємося із твердженням, що мовленнєвий жанр – це сукупність комунікативних ситуацій і комунікативних актів [180, с. 133], насамперед тому ситуація спілкування визначає жанр тексту, а не є похідною від нього. Можливо, тут малося на увазі комунікативне явище, за Йосифом Стерніним [300, с. 216].

У прагмалінгвістиці давно використовується поняття «стандартної» комунікативної ситуації. Зокрема дослідник комунікативної поведінки Йосиф Стернін вважає стандартною комунікативну ситуацію ту, яка типова, повторювана і характеризується використанням стандартних мовленнєвих засобів (знайомство, привітання, прощання, вибачення) [301]. На основі висновків Романа Якобсона про структуру комунікативної ситуації можемо припустити, що структуру стандартної комунікативної ситуації формують: мовці, висловлювання, комунікативний акт, знайомі (стандартні) обставини мовлення, стереотипний вибір мовних засобів [399, с. 81].

Крім того, наше розуміння академічного жанру в річищі прагматичного підходу і пріоритетності комунікативної мети тексту збігається із В. Мітягіною,

О. Кубряковою та Н. Алефіренком. Дослідники, які використовують комунікативно-прагматичний підхід у лінгводидактиці, одноставно визнають зв'язок між жанром мовлення і комунікативною ситуацією. Віра Митягіна вважає, що «академічний дискурс» є тією частиною університетського дискурсу, який «обслуговує» освітній і дослідницький процес «у чистому вигляді» [226, с. 13]. Жанри академічного дискурсу в її тлумаченні – це цілісні комунікативні ситуації: лекції, семінар, екзамен, консультація. Оскільки університет постає особливим середовищем для формування суб'єктності студентів, значущими для них є ті ситуації, в яких спілкування є статусно-маркованим: отримання згоди професора на керівництво науковою роботою студента, переконання професора у правильності своєї позиції.

На думку Миколи Алефіренка, «комунікативно-прагматична ситуація – це конкретна комунікативна ситуація, в якій реалізується мовний знак і в якій забезпечено розуміння мовцями його структури та семантики» [5, с. 221]. Таким чином ми упевнилися в можливості реалізації комунікативно-прагматичного підходу в організації мовлення, якого навчаємо. Тому ми визнаємо головним завданням – формувати академічну грамотність мовлення магістранта як адресата, який бере участь у комунікації за допомогою наукового тексту, але ставить перед собою прагматичне завдання конструювати мовлення в комунікативній ситуації академічного дискурсу. Ми також визначили чинники, які впливають на процес і результат досягнення академічної грамотності мовлення за такого підходу.

Отже, організація мовлення студента в академічному дискурсі – це насамперед комунікативна діяльність, яка спрямована на передавання і сприймання, обмін інформацією у комунікативній ситуації. Чинниками комунікативно-прагматичної організації академічного мовлення, ми вважаємо, є:

- текст, яким репрезентовано дискурс (його жанр і стиль);
- рецептивно-продуктивне мовлення (процеси);
- комунікативна ситуація (контекст);
- учасники-мовці (агенти мовлення).

Чинники прагматично-комунікативної організації навчання академічного



Скориставшись висновками відомих лінгвістів Миколи Алефіренка і Олени Кубрякової, ми визначили компоненти комунікативно-прагматичної організації мовлення, які, на наш погляд, є важливими для ефективності системного навчання творення і сприймання текстів академічних жанрів. У структурі японського академічного дискурсу представлено комунікативно-прагматичний, когнітивний і діяльнісний компоненти (Таблиця 2.4.1.).

Таблиця 2.4.1.

Компоненти комунікативно-прагматичної організації мовлення для системного навчання японського академічного мовлення

| Прагматичний компонент | Когнітивний компонент | Комунікативний компонент |
|--|---|---|
| Використання мовних знаків при <ul style="list-style-type: none"> • аудіюванні • читанні • письмовому мовленні • усному мовленні | <ul style="list-style-type: none"> • Критичне мислення • Фонові знання для подолання бар'єрів у спілкуванні | <ul style="list-style-type: none"> • Стратегії і тактики спілкування в комунікативній ситуації |

Зробимо деякі уточнення. Вільно оперуючи терміном «фонові знання» лінгвісти й лінгводидактики не схильні уточнювати його значення. Вважається, що сигніфікат терміна доволі прозорий. Тож викладемо своє розуміння ролі *фонових знань* в академічному дискурсі. Тексти будь-якого дискурсу неможливо зрозуміти і

створювати, лише володіючи лінгвістичним змістом і формою висловлювань. У тексті містяться імпліцитні знання про факти, події, явища, особи, процеси, оцінна інформація і дані про автора тексту, його особистісні і соціокультурні характеристики. Академічний монолог неможливо будувати без знання теми, об'єкта і предмета мовлення, формальних вимог до монологічного мовлення. У діалозі мовці отримують знання один про одного. Тому академічне діалогічне й полілогічне мовлення завжди інформативне щодо його учасників. Крім того, фонові знання формуються із так званої пресупозиції, яка, на думку Іллі Гальперіна, охоплює умови, за яких розуміння тексту автором і реципієнтом буде відповідним і обопільним [114, с. 44]. У формуванні академічної грамотності магістрантів-японістів важливими фоновими знаннями ми вважаємо: соціокультурні відомості, знання з галузі лінгвокраїнознавства, генези японської мови, історії ієрогліфічної писемності, японського етикету, історії японської науки, фольклору. Крім того, фонові імпліцитна інформація або підтекст міститься в окремих висловлюваннях. Наприклад, щоб правильно зрозуміти висловлювання японського академічного дискурсу лінгвокультурологічного напрямку «Життя та побут маленьких дівчат, майбутніх гейш, із самого початку проходив у будинках гейш», треба знати, що 芸者 «гейша» – це традиційна японська артистка, що розважає своїх гостей танцем, співом, проведенням чайної церемонії, бесідою. Проте значення цього слова подекуди носить негативний відтінок, позначаючи жінок легковажної поведінки або куртизанок в інших мовах світу.

Прийнято вважати, що ідею використання мислення, яке сьогодні називають критичним, запропонував Джон Дьюї [135]. Проте в навчальній практиці його застосування набуло особливого поширення завдяки діяльності професора Метью Ліпмана, засновника Інституту критичного мислення у 1987-1997 рр. [414]. Конструювання навчального процесу, за Метью Ліпманом, відбувалося разом із учнями, які під час заняття здобували досвід рефлексивної критичної практики, ставали спільнотою дослідників-відкривачів нового. Знання – це не щось визначене до заняття, не кінцевий продукт, який треба вжити, а те, що отримували його учні у

процесі заняття, наче самі створюючи науковий продукт. Цей продукт учні отримують внаслідок 30 навиків і кількох видів діяльності: критики колег, самокритики, коригування і виправлення практики інших, виправлення себе [414, с. 25]. У праці Дайан Харперн «Психологія критичного мислення» 1997 року [390] і після її перекладу російською мовою 2000 року критичне мислення почало визначатися як ланцюг когнітивних технік і когнітивний компонент навчання [327]. Однак у лінгводидактичних працях визначення критичного мислення так і не набуло однастайності: його характеризували як метод і як методику, як технологію і як науковий підхід, як прийом і як сценарій уроку. Зрозуміло, що це зумовлено міждисциплінарними особливостями феномена критичного мислення, які постають як філософські, психологічні, політологічні, лінгвістичні, дискурсивні. Узагальнюючи вміння і навички, ефективні в конкретній ситуації, які, за Дайан Харперн [327, с. 18], відображають діяльність критичного мислення, назвемо серед них такі, які є важливими для формування японської академічної грамотності магістранта-японіста. Отже, у системному навчанні японського академічного мовлення до ознак критичного мислення, яке є значущим компонентом структури академічного дискурсу, ми відносимо:

- здатність до проведення логічних операцій аналізу, синтезу, порівняння й аналогії у мовленні;
- схильність не лише передавати наукову інформацію, але інтерпретувати її;
- виведення висновків й узагальнень;
- здатність до оцінювання й рейтингування мовних явищ;
- підтвердження (аргументування) і заперечення наукових положень;
- зіставлення і протиставлення, групування мовних одиниць, фактів і явищ;
- віднесення тверджень про мовне явище до лінгвістичної школи, концепції, наукового підходу;
- примирення позицій, пошук консенсусу.

Як бачимо, критичне мислення свідчить про набуту академічну грамотність. Щоправда, в нашій системі ми можемо формувати його окремі дії та операції як

когнітивні складники академічного дискурсу, тому що розвиток зрілого критичного мислення, на наш погляд, триває протягом життя і є результатом не лише університетської освіти, а й гармонійної самоосвіти мовної особистості.

Комунікативні *стратегії і тактики* як об'єкт навчання у структурі академічного дискурсу важливі в основному у справжніх і змодельованих академічних ситуаціях для прогнозування мовленнєвої поведінки. У лінгвопрагматиці використання мови залежно від ситуації і мети спілкування було назване комунікативною поведінкою [301, с. 4-20]. При цьому стратегія є комплексом намірів і тактик, упорядкованих згідно з правилами й послідовно. Стратегією називають набір тактик, окремих ходів, етапів, спрямованих на досягнення комунікативної мети [289, с. 6]. Володимир Васирина запропонував розглядати стратегію і тактику як показники майстерності мовця. Чим більше мовець прагматично компетентний у застосуванні правил спілкування, тим різноманітніші його тактики і гнучкіша стратегія, тим швидше він досягає мети спілкування [100, с. 28-37]. Якщо стратегія – це насамперед норми та винятки з них у спілкуванні мовців, то логічно будувати їхню типологію, як це зробив Олексій Пушкін [273, с. 45-54]: жорстка стратегія змушує мовця порушувати норми й етикет задля досягнення мети, м'яка стратегія вимагає дотримання норм і конвенцій навіть за рахунок неповного досягнення мети спілкування, гнучка стратегія обумовлює дотримання чи порушення норм спілкування залежно від умов реалізації кожної окремої мовленнєвої тактики. Оксана Іссерс довела, що стратегічне осмислення дискурсу і мовленнєвих тактик, знання про норми поведінки в типових комунікативних ситуаціях може стати не лише результатом досвіду, але й предметом методики навчання [155, с. 236]. Ми теж вважаємо, що доцільність мовленнєвих тактик, їхній репертуар можуть бути апробовані в умовах системного навчання в аудиторії. Прийнявши типологію Олексія Пушкіна, навчання жорстких, гнучких чи м'яких стратегій ми впроваджуватимемо в моделях комунікативних ситуацій із обраною прагмалінгвістичною метою, наприклад, реалізувати:

- жорстку стратегію із метою довести хибність вибору аргументів опонента в дискусії;
- гнучку стратегію із метою зміни ставлення колег до негативного іміджу співавтора статті;
- м'яку стратегію у написанні відгуку на статтю, де викладено сумнівні наукові результати.

Повертаючись до визначення структурно-композиційних ознак академічного дискурсу, ми простежуємо, що ці спроби визначення є ефективними саме тоді, коли чітко простежується зв'язок: дискурс–текст–ситуація. Наприклад, текстолог Олександр Мороховський при дослідженні структурно-композиційної організації академічного дискурсу виділяє три комунікативні блоки: вступний, основний та заключний [304, с. 204]. Головне завдання вступного або інтродуктивного комунікативного блоку полягає у встановленні контакту між учасниками комунікації. Другою і найважливішою частиною структурно-композиційної організації академічного дискурсу є основний комунікативний блок, де відбувається розгортання комунікативної взаємодії адресанта й адресата. Саме тому він поділяється на мікроблоки, які можуть змінюватися залежно від жанру. Підбиття підсумків та завершення спілкування відбувається у заключному комунікативному блоці.

З'ясувавши основи організації навчання японського академічного мовлення на засадах комунікативно-прагматичного підходу, ми припустили, що в умовах змін, які перманентно вносяться до навчальних планів українських ВНЗ, інтегративна навчальна система забезпечить:

- досягнення академічної грамотності як мети навчального процесу;
- розвиток академічної грамотності як риси мовця;
- формування академічної грамотності як ознаки лінгвістичних знань, мовленнєвих умінь і навичок.

Ця навчальна система здатна відповідати позитивним мотивам навчання магістрантів-японістів і стимулюватиме інноваційний пошук викладачів-японістів у

вдосконаленні прийомів і методів навчання. Безперечно, це станеться, якщо при створенні інтегративної системи навчання японської мови для академічних цілей, усі особливості япономовного академічного дискурсу та необхідність комунікативно-прагматичного підходу до організації мовно-мовленнєвого матеріалу будуть враховані.

Висновки до розділу 2.

Аналіз наукових праць з лінгвістики та методики викладання іноземних мов дав можливість зробити певні висновки.

1. Академічний дискурс у нашому дослідженні ми не ототожнюємо із науковим дискурсом, однак визнаємо, що стильові домінанти останнього присутні в текстах академічного дискурсу. Тому академічний дискурс у нашому дослідженні – це процес спілкування в умовах академічної ситуації, де мовці використовують лінгвістичні, прагмалінгвістичні та екстралінгвістичні знакові системи.

2. Академічний текст, у нашому розумінні, – це результат комунікативної взаємодії (комунікативних актів) мовців в умовах академічного дискурсу, який має фіксовану жанрову форму і відносно сталий набір лінгвістичних ознак.

3. Визначено, що особливості структурно-композиційної організації усного тексту японського академічного дискурсу ґрунтуються на традиції кі-шьо-тен-кецу (起承転結).

4. Встановлено, що традиційними жанрами текстів японського академічного дискурсу є: лекція (講義), конспект (講義のメモ), хендаут (ハンドアウト), тези (概要、概略), анотація (要約), наукова стаття, повідомлення (小論文), презентація (プレゼンテーション), академічний діалог (アカデミック会話), дипломна робота (卒業論文).

5. Визначено, що загальною дидактичною метою системного навчання японського академічного мовлення має бути формування академічної грамотності. У нашому дослідженні дидактична категорія «академічна грамотність» розглядається у двох аспектах: 1) навчально-цільовому, як головна мета і результат процесу

навчання; 2) мовноособистісному, як риса мовної особистості, яка повинна бути сформована у студента.

6. Академічна грамотність у нашому дослідженні визначено як систему знань про академічний дискурс і рецептивно-продуктивне мовлення в академічних жанрах, уміння та навички використання цих знань у сприйманні і створенні текстів академічного дискурсу.

7. Встановлено, що формування академічної грамотності вимагає розвитку мовленнєвих компетентностей письма, читання, говоріння та аудіювання, необхідних для здійснення студентами мовних ВНЗ України міжкультурної академічної комунікації японською мовою.

8. Обґрунтовано, що навчання японського академічного мовлення майбутніх філологів здійснюємо на засадах комунікативно-прагматичного підходу, за яким комунікативно значуща ситуація є головним організаційним чинником при групуванні жанрів у базисні інтегративні компоненти.

Результати другого розділу опубліковано в працях [31; 32; 33; 34; 35; 38; 39; 40; 41].

РОЗДІЛ III

КОНЦЕПЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЯПОНСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Огляд та аналіз наукової літератури й опрацювання результатів дидактичної практики демонструють, що залежно від того, яке місце проблема посідає у колі наукових інтересів, дослідники обирають головні аспекти її вивчення, конструюють навчальні моделі, обирають підходи, розвивають концепції, формують нові наукові напрямки. Інтеграція (лат. Integer – цілий, integration – поєднання у ціле) є однією з найбільш значущих інновацій в освіті і встигла посісти чільне місце в лінгводидактиці. Тому розроблення інтегративної за змістом і методами системи навчання мови спирається на множину тлумачень і наукових обґрунтувань інтеграції як феномена дидактики.

3.1. Загальнотеоретичні питання інтеграції як дидактичної проблеми

Загальнотеоретичні питання інтеграції як дидактичної проблеми висвітлювали М. Асимов, В. Безрукова, М. Бойченко, Н. Бочкова, О. Данилюк, Н. Дем'яненко, І. Козловська, О. Кубасов, О. Олексюк, Г. Онкович, О. Маркова, О. Пузанкова, Г. Федорець.

Проблема інтеграції постає для дослідника ще на етапі визначення наукового підходу. Наприклад, Андрій Вербицький та Ольга Ларіонова у книжці «Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции» довели можливість змістової інтеграції особистісного і компетентнісного підходів [106].

Експерти в галузі навчання іноземних мов Олена Пузанкова й Наталя Бочкова ґрунтовно представили характеристики інтеграції у педагогіці [271, с. 9-13]. Згідно із їхніми висновками, інтеграція – це системне утворення, яке проявляється у кількох аспектах. По-перше, інтеграція – це єдність, яка охоплює синтез процесів і результатів цих процесів, по-друге, інтеграція – це самі процеси, які відбуваються в освітньому середовищі і, по-третє, інтеграція – це результат педагогічної взаємодії, продукт діяльності суб'єктів освітнього середовища [271, с. 3]. Дослідниці також

репрезентують широкий спектр поняття «інтеграція», розрізняючи дефініції науково-дослідного характеру, інтегративні шляхи реалізації і впливу людини на світ, інтегративні напрямки узагальнення наукових знань [271, с. 4].

Проаналізувавши їхні теоретичні висновки, ми спробуємо розвинути концепцію інтегративної системи навчання, конкретизуючи її засадничі положення. Отже, ми вважаємо, що інтегративна система навчання взагалі й лінгводидактична, зокрема, повинні відповідати таким вимогам:

- 1) бути спрямованими на побудову логіко-структурних зв'язків між навчальними дисциплінами або циклами одного навчального предмета;
- 2) ґрунтуватися на внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язках;
- 3) містити систему завдань, спрямованих на взаємопов'язані діяльності задля досягнення дидактичних цілей формування багатьох компетентностей студента;
- 4) бути основою для побудови інтегративного навчального курсу на основі системи методів, прийомів, навчально-організаційних форм;
- 5) містити як компоненти укрупнені дидактичні одиниці (тематичні, предметно-діяльнісні, інші), організовані на ґрунті сутнісних зв'язків.

Ці наші висновки узгоджуються із поглядами інших дослідників. Зокрема таку ж позицію викладено у статті фахівця у галузі теорії і методики освіти Олени Маркової, яка цілком присвячена феномену інтеграції в освіті [220]. Автор надає набір тлумачень інтеграції у науці, серед яких:

- поєднання частин й елементів навчального процесу в ціле;
- взаємозв'язок компонентів у системі і залежність їх від процесу, в якому ці компоненти функціонують;
- процес і результат створення цілісної єдності [220, с. 52].

Можемо сказати, що ці тлумачення, на нашу думку, не виключають одне одного, а взаємодоповнюють. Окремо визнаємо, що наголос на взаємозалежності інтегративних і системних чинників у навчальному процесі відповідає і нашим переконанням: інтегративна модель навчання передбачає його системність і функціональну обумовленість елементів системи. Щоб здійснювати інтеграцію і

вибудувати інтегративну систему навчання, потрібно визначити і проаналізувати розрізнені елементи, які вже існують і впливають на навчальний процес. У статті також визначено три принципи, які обумовлюють інтегративну організацію навчання:

- єдність інтеграції і диференціації;
- антропологічне спрямування інтеграції;
- культурна відповідність інтеграції в освіті;
- соціально-комунікативна взаємодія.

Віра Тенищева спроектувала інтегративно-контекстну модель навчання іноземної мови студентів, залучаючи до процесу інтеграції декілька напрямків: зміст, форми і діяльність навчання [312]. Такими напрямками потрібно вважати: 1) зміст дисципліни «Іноземна мова» і спеціальних предметів, які всі разом відображають суть соціально-професійної діяльності спеціаліста; 2) процеси викладання ділового і спеціального фахового мовлення та спеціальних дисциплін фаху; 3) моделювання предметно-технологічної і реальної іншомовної мовленнєвої діяльності студента; 4) форми організації наукової, квазіпрофесійної і безпосередньо навчальної діяльності студента; 5) репродуктивне і творче в навчанні [312, с. 19].

Віра Тенищева здійснює свідомий пошук педагогічних передумов інтеграції у загальній структурі професійної компетенції студентів. Неповнота мовленнєвих умінь студентів, на її думку, зумовлена саме слабкістю інтегративних чинників у навчальній моделі. Приєднуючись до такого висновку, додамо, що організувати навчання мови на інтегративній основі означає долати суперечності:

- важливих дидактичних цілей і умов навчання (невелика кількість аудиторних годин, перевантаження студентів завданнями з інших дисциплін, відсутність технічних засобів в університеті);
- теоретичного блоку дисципліни та її практичної частини;
- необхідністю повторення і засвоєнням нового навчального матеріалу;
- змістовою фрагментарністю і загальнопредметною системністю;

- використанням загальних і спеціальних компетентностей студента і їх формуванням у межах навчального предмета.

Огляд загальнотеоретичних положень, пов'язаних із поняттям інтеграції та інтегративним навчанням здійснила Анастасія Токарева [315]. Вона звернула увагу на існування понять «інтеграція», «інтегративне знання», «трансферабельні вміння» і відсутність чітких критеріїв їхнього розрізнення. Тенденції інтегративного навчання спостерігаються ще на початку ХХ ст. у країнах Європи. Тоді ж розвивається інтегративний метод проектів і вживаються такі поняття, як «інтегративні навчальні програми», «інтегровані форми навчання» [315, с. 185]. Цікавою, на нашу думку, є спроба Анастасії Токаревої залучити до наукового апарату термін «трансферабельні вміння», який походить від англ. transferable і позначає – вміння, які можуть бути перенесені з одного виду діяльності в інший. Зокрема, такими їх вважає Д. Бріджес, називаючи трансферабельними ті вміння, які застосовуються у різних контекстах, пов'язаних з професійною діяльністю [364, с. 43-51]. Посилаючись на працю Fallows, Stephen & Steven, Christine “Integrating Key Skills in Higher Education: Employability, Transferable Skills and Learning for Life”, автор відносить до трансферабельних вміння аналізувати, оцінювати та приймати рішення у проблемній ситуації; вміння спілкуватися та взаємодіяти; вміння бачити глобальні перспективи; вміння зайняти активну громадянську позицію. Дослідниця пропонує брати їх до уваги, визнаючи цілями інтегративного навчання [315, с. 186]. Так само трансферабельні вміння рекомендує як одну з навчальних цілей Ольга Янишин [352]. Вони формуються під час академічного навчання у ВНЗ, а пізніше переносяться до професійної сфери.

Як нам відомо, у галузі фінансів таким терміном оперують давно, і він є важливим в описах процесів економічної інтеграції. Університети Європи та світу на своїх сайтах зазначають трансферабельні вміння як результат навчання у них. Міністерство освіти та зайнятості Великобританії оголошує «Тенденції та вміння на ринку праці, 1997/98», де трансферабельні вміння визначено як «центральні для професійної компетенції в усіх економічних секторах та на всіх рівнях» [408, с. 1].

Проте вважаємо, що для з'ясування сутності інтеграції у дидактиці та уточнення категорій загальної дидактики такий термін є зайвим. По-перше, трансферабельні вміння порівнюються до ключових компетенцій, які містяться у дескрипторах національних освітніх стандартів, отже не виконують функцію терміна. По-друге, зберігаючи термін «трансферабельні знання» у лінгводидактиці, слід було б визнати їхню опозицію до нетрансферабельних знань. Але комунікативна компетентність не передбачає останніх, адже навчання мови спрямоване відразу на перенесення набутого мовленнєвого досвіду у новий контекст. Тому використання цього терміна для розвитку теоретичних положень інтеграції у навчанні вважаємо некоректним.

Лариса Гриценко розглядає інтеграцію як наукову категорію і простежує два типи її тлумачення: педагогічна інтеграція – це принцип розвитку педагогічної теорії і практики або як процес установа зв'язків між об'єктами і створення нової цілісної системи. При цьому інтегративний підхід передбачає інтеграцію як принцип створення навчальної системи і як процес закріплення зв'язків між елементами цієї системи [122, с. 60]. Саме інтеграція як результат функціонально-системних зв'язків у навчанні цікавить і нас.

3.2. Теоретико-методичні засади методичної системи інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в магістратурі

Зазначимо, що задля чіткого визначення дефініцій і застосування поняття «інтегративна система» у лінгвометодиці японської мови нам довелося розширити коло понять із кодом «інтегративний» й аналізувати їхнє філософське, загальноосвітнє та загальнодидактичне тлумачення. Саме тому у фокус потрапили не лише досягнення лінгводидактики середньої та вищої школи, але й загальнотеоретичні положення філософії і теорії освіти, психолінгвістики, цілісна парадигма сучасних методичних знань. Наше дослідження виявило, що здебільшого

учені різних галузей методичних знань взагалі і лінгводидакти зокрема оперують такими поняттями, як:

1) інтегративний підхід [93; 94; 123; 152]. Дослідники одностайні, що *інтеграція* і *диференціація* перебувають у взаємозв'язку; рівновага між цими двома процесами необхідна для розв'язання специфічних завдань розвитку суб'єктності в навчанні в умовах комплексності й синтезу дидактичних завдань, узагальнення елементів освітньої системи і водночас спеціалізації змісту освіти. Тому інтегративний підхід останнім часом розвинувся в концепцію *інтегративно-диференційованого навчання* [117]. Зокрема Юлія Комарова, автор багатьох підручників з англійської мови, дослідник системних аспектів формування науково-дослідницької компетентності студентів, вважає, що методологічною основою будь-якого процесу навчання мови повинен бути інтегративно-диференційований підхід [171]. Цей підхід дає змогу побудувати систему, спрямовану на формування компетентностей фахівця шляхом використання двоєдиної стратегії. Така стратегія реалізовується, з одного боку, через інтегрування елементів формальної і змістової структури навчання, внутрішніх і зовнішніх умов реалізації мети і завдань навчання, а, з іншого боку, за рахунок системної збалансованої диференціації технологічних компонентів і ресурсів самої навчальної системи, забезпечує створення низки умов для кожного студента і досягнення окремих цільових і стратегічних показників [171, с. 79-80]. Цей підхід охоплює всі рівні й компоненти навчального процесу, зумовлює функціональну взаємодію усіх структурно-змістових компонентів. Отже, такий підхід має потужну підтримку у колах лінгводидактів, а тому навчальні системи, створені на його підґрунті, пропонуються для навчання не лише англійської, а й інших європейських та світових мов;

2) інтегративний процес [59; 122]. Спеціалізовані видання, на зразок журналу «Інтеграція образования», систематично пропонують статті вчених, присвячені аналізу різних аспектів інтеграції як процесу: філософського, дидактичного, соціологічного, статистичного. У них помітна тенденція репрезентувати інтеграцію у дидактиці і як процес, і як результат. Як процес, інтеграція постає у безпосередньо встановленому зв'язку між об'єктами і створенні

нової цілісної системи відповідно до передбаченого результату, є процедурою інтегрування різних об'єктів [56; 57]. Інтеграція як результат постає у вигляді зреалізованого процесу у формі взаємодії різних об'єктів, наприклад, інтегративній програмі, інтегративному уроці. На нашу думку, загальний процес інтеграції охоплює часткові процеси:

- наявність системних елементів і виникнення передумов для їхнього об'єднання (наприклад, методів і прийомів навчання);
- об'єднання елементів, не додане, але синтезоване (наприклад, міжпредметний зміст навчання);
- поява нового цілісного утворення (наприклад, системи навчання).

Загальним інтегративним результатом можуть бути інтегративні навчальні плани, програми, уроки, навчальні курси, методики, методичні системи;

3) інтегративна технологія [165; 228; 239]. Навчальна технологія у працях Володимира Беспалька [64] постає як організація і керування пізнавальною діяльністю з боку учня і викладача, «проект педагогічної системи, зреалізованої у практиці» [66, с. 5]. У нашому розумінні інтегративна технологія – це процесуальна частина дидактичної системи. Аналіз світового досвіду показує, що в основі інтегративної технології перебуває інтегративний підхід (integrated approach), який застосовується для взаємопов'язаного навчання говоріння і слухання, читання і письма, у системі взаємопов'язаних методів і прийомів навчання, із використанням інтегрованих знань і вмінь. Тому інтегративну технологію ми розуміємо як послідовність дій, операцій, контактів, які здійснено в системі методів і прийомів і які перебувають в інтегративному зв'язку, тому що спрямовані на очікуваний результат, дидактичну мету.

Інтегративна технологія навчання, за комунікативним і прагмалінгвістичним підходами, які ми обрали, повинна задовольняти такі вимоги:

- наукову спеціалізацію та потреби освітнього процесу для оволодіння ними;

- спрямовуватися на реалізацію різних видів мовленнєвої діяльності та різних способів інтелектуальної діяльності;

4) інтегративний навчальний курс [243; 284].

Зокрема, психолог Ірина Петрівня обґрунтувала психологічний аспект міждисциплінарної кооперації у впровадженні інтегративно-інтенсивного курсу іноземної мови [256]. У результаті роботи за програмою такого курсу у студентів створюється спільний для кількох дисциплін фонд понять і стратегій пізнання, а також спільний для кількох сфер знань фонд інформації. Відповідно до трикомпонентної структури спілкування Олексія Бодалева [81], інтегративний навчальний курс охоплює соціальне відображення, емоційне ставлення і поведінкове взаємовідображення. Тому три компоненти комунікативних умінь в інтегративному навчальному курсі – це психотехнічний, експресивний та інтеракційний. Так виглядає психологічне підґрунтя. У той самий час, методичний аспект цього курсу стосується роботи над формуванням комунікативних умінь, яка здійснюється на кожному занятті кожного з тематичних циклів. При цьому триває коригування і розвиток кожного компонента комунікативних умінь (психотехнічного – у тренуванні уваги, спостережливості, інтуїції й уяви; експресивного – у роботі над технікою мовлення, у використанні засобів – інтонації, дикції, за допомогою яких транслуються почуття мовця; інтеракційного – у рольових іграх і змодельованих комунікативних ситуаціях). Загалом інтегративність курсу забезпечено навчальним матеріалом, який належить одночасно до кількох галузей знань, наприклад, фільмів про видатних винахідників, учених-фізиків, біологів, а також завданнями на розвиток уяви, асоціативної пам'яті, які можна виконати у різних формах мовлення, створюючи різні тексти;

5) інтегративна навчальна система, модель [61; 127; 138]. Зокрема Людмила Мухаммад обґрунтовує інтегративну модель навчання мовлення студентів, уводячи категорію метамоделі [230]. Таких метамоделей, на її думку, існує дві: 1) інваріантна метамоделі особистості і 2) метамоделі навчального процесу. Із урахуванням цих метамоделей створюється система інтегрованих змістових і операційних одиниць.

Своєю чергою інтегративність метамоделі навчального процесу полягає в отриманні навчальних результатів завдяки залученню якомога більшої кількості компонентів системи, які впливають на формування комунікативної компетентності студента. Ми вважаємо, що такими компонентами є методи, принципи, тематичні блоки, інтердисциплінарні зв'язки, текстові блоки, комунікативні ситуації, види мовленнєвої діяльності, види навчальної роботи;

б) інтегративне (взаємопов'язане) навчання [308; 315; 449]. Найчастіше поняттям «взаємопов'язане навчання» зустрічається у працях, пов'язаних із видами мовлення: говоріння, слухання, письма і читання. Таке розуміння ґрунтується на психологічних висновках Ірини Зимньої [152]. Але дослідники намагаються розширити перелік дефініцій. Наприклад, Світлана Беляєва розуміє таке навчання як систему інтегрованого вивчення мови і культури країни, лінгвокраїнознавства [62]. Результатом такого взаємопов'язаного навчання є лінгвістична, соціокультурна і соціолінгвістична компетенції студентів, а у процесі їхнього формування засвоюються одиниці всіх мовних рівнів, своєрідність культури лінгвокультурного соціуму, стереотипні мовленнєві засоби, якими користуються його члени, національно-культурна специфіка спілкування; набувається досвід користування усіма мовними одиницями у змодельованих ситуаціях живого спілкування з носіями мови.

У в'єтнамській лінгводидактиці досить давно був обґрунтований метод, який дозволяє одночасно навчати кільком мовам в одному навчальному курсі [320]. Взаємопов'язане навчання кільком мовам із використанням власного мовленнєвого досвіду як фонових знань передбачає порівняння лінгвокраїнознавчого матеріалу, описи традицій і культури носіїв кількох мов і виховання мультикультурної мовної особистості. У нашому дослідженні взаємопов'язане навчання обґрунтовувалося як цілісна система досягнення академічної грамотності з позицій комунікативно-прагматичного підходу.

Помітна різноманітність понять, пов'язаних із інтеграцією, показує, що сьогодні відсутня науково обґрунтована і результативно підтверджена концепція інтегративної системи в лінгводидактиці. Ще більше визначень існує для поняття

«інтегративна система». Насамперед це зумовлено розбіжностями у тлумаченні поняття «система» у різних галузях гуманітарних знань.

Як правило, використання категорії «система» у наукових апаратах різних галузей знань пов'язують із становленням загальної теорії систем, запропонованої Л. фон Берталанфі в 1930-х роках ХХ століття. Він висловив ідею про наявність загальних закономірностей у взаємодії великої кількості фізичних, біологічних, соціальних об'єктів на семінарі із філософії у Чиказькому університеті [63]. З того часу Товариство загальної теорії систем (Society of General Systems Theory) намагалося утримувати лідерство в пошуку універсальних закономірностей системотворення. У Росії в цей час розвивав ідею тектології – науки про системність цілого – Олександр Богданов, який зробив першу сучасну спробу сформулювати найбільш загальні закони організації, хоча його ідеї не набули ознак стрункої теорії [286]. Петро Анохін критикував теоретичну невизначеність своїх попередників, відсутність зв'язків із конкретними науковими дисциплінами і неконструктивність головних позицій дослідницької роботи та їхнє ігнорування головної проблеми системології – з'ясування системотвірних чинників [9]. Проте сам учений висунув поняття «функціональна система» і увів його в завершену системну теорію, в якій розроблено внутрішні операційні моделі взаємодії елементів системи та визначені основні принципи її функціонування. Ідеї Петра Анохіна розвинув Борис Ломов, досліджуючи характеристики системності в психології [206]. Шість принципів системного підходу в психології Бориса Ломова дали змогу розвивати цей підхід в інших антропологічних науках, зокрема в дидактиці й лінгвістиці.

Фахівці-дидакти, як правило, інтерпретують висновки системологів, якщо здійснюють дослідження із позицій системного підходу, наприклад, для створення навчальних моделей. У посібнику для студентів Івана Дудника «Вступ до загальної теорії систем» запропоновано визначення: «Система — це відмежована від зовнішнього середовища сукупність взаємозв'язаних частин (компонентів), яка володіє якісно вищими та складнішими властивостями в порівнянні із сумою властивостей її частин і характеризується певним складом (набором) компонентів і певним способом їх взаємодії [134]. Системний підхід у дослідженні об'єктів

лінгвістики дав поштовх появи багатьох визначень лінгвістичної системи, які іноді суперечили одне одному. Але це жодним чином не заперечувало перспектив розвитку лінгвістичної системології. Щоправда визначення поняття «система», дані лінгвістами, часто не відповідають вимогам точності, однозначності і лаконічності, які зазвичай висуваються до терміна. Так у «Лінгвістичній енциклопедії» Олени Селіванової зазначено: «Система мови – абстрагована від реальної мовленнєвої діяльності ієрархічна організація мовної компетенції, що складається з інваріантних одиниць (фонем, морфем, лексем, речень, текстом, структурована на підставі синтагматичних, парадигматичних і епідигматичних зв'язків між цими елементами на всіх мовних рівнях і служить для реалізації номінативної, комунікативної, пізнавальної, фактичної, волюнтативної (впливу), акумулятивної, трансляторної, емотивної й ін. функцій» [283, с. 659]. Таке визначення, на наш погляд, містить неоднозначні поняття, сумнівну взаємозалежність мовної системи і мовної компетенції (остання є антропологічною характеристикою), що ускладнює розуміння наукового об'єкта в цілому. Проте в літературі зустрічаються і лаконічні визначення, які, як ми вважаємо, не розкривають усієї повноти змісту поняття. Наприклад, система розглядається як сукупність об'єктів, що має один спільний зв'язок [334, с. 105–108].

Базисним поняттям лінгводидактики «лінгводидактична система» постала в останні десятиліття. Про це свідчить низка досліджень в Україні і за кордоном. Юрій Караулов вважає, що з 50-х років минулого століття ідея системності набула вирішального впливу. Наслідком цього процесу він називає «всеохопний деспотизм системності» [160, с. 50], який змушує дидактів будувати рівневу модель навчання, яка абсолютно повторює структуру мови і її образ із домінантним структурно-системним складником. Проте, як бачимо, видатний теоретик мовної особистості критикує не сам системний підхід у навчанні мови, а системи, які є «мінімізованим» відображенням мовної системи і не охоплюють мовленнєву діяльність людини, ігнорують антропологічний аспект. З цього ми робимо припущення, що лінгводидактична система повинна більшою мірою враховувати гуманітарну специфіку мовлення, ніж копіювати мовно-знакову систему.

Класичним стало визначення поняття «системи навчання іноземної мови», дане з діяльнісно-процесуальних позицій, яке запропонувала визнаний методист німецької мови Інесса Бім. У її репрезентації важливим є мовнодіяльнісний складник навчання, а тому навчальна система, за Інессою Бім, – це насамперед інформаційна система, побудована на процесах приймання, опрацювання, зберігання й передавання інформації для залучення учнів до іншомовної мовленнєвої поведінки, суспільного досвіду, щоб забезпечити відповідний рівень і створити передумови подальшої самоосвіти [70, с. 31].

В останні десятиліття акцентним у дидактичній системології постало поняття модульної системи. Визначаючи поняття «модульна система іноземної мови» Юлія Ковальова водночас пропонує її структурно-функціональну модель. У її інтерпретації модульна система повинна об'єднувати кероване навчання і самоосвіту студентів, конструюватися на основі системного підходу до організації навчально-виховного процесу, містити спеціальну одиницю-модуль, сукупність різних форм, методів і засобів спільної діяльності викладачів і студентів, спрямованої на формування іншомовної комунікативно-культурної компетенції [164, с. 86]. При цьому автор не зазначає, що є об'єднувальним компонентом модулів, очевидно, залишаючи це як поле для творчості лінгводидактів.

Зрозуміло, що розмаїтість тлумачення поняття «система» у лінгводидактиці є свідченням активного науково-практичного процесу, метою якого є ефективна навчальна система в окремих педагогічних умовах. Для побудови нашої системи ми скористалися не лише загальнотеоретичними узагальненнями колег, але й власним практичним досвідом, тому для свого дослідження ми обрали визначення системи, представлене в словнику методичних термінів Ельхана Азімова та Анатолія Щукіна [3] через його термінологічну місткість. Відтак вважатимемо лінгводидактичною системою сукупність основних компонентів навчального процесу, яка визначає відбір матеріалу, форми його репрезентування, методи й засоби навчання. До компонентів лінгводидактичної системи ми уводимо: підходи до навчання, цілі, завдання, методи, організаційні форми і засоби навчання. Функціонування цих компонентів визначають дидактичні цілі на основі принципів і змісту навчання.

Відображенням функцій системи є навчальний процес [3, с. 275]. При цьому ми залишаємо простір для визначення специфіки і визначальних характеристик окремої навчальної системи. Приймаючи сутнісне визначення як лінгводидактичної категорії, ми наполягаємо на специфічних рисах кожної навчальної системи, які втілено в моделі навчального процесу, створеної за нею.

3.3. Прикладний аспект методичної системи інтегрованого навчання в лінгводидактиці іноземних мов

Скориставшись досягненнями загальної дидактики, які надають поняттю інтеграції різнобічного тлумачення, звернемося до прикладної сфери навчання іноземної мови, в якому це поняття постає на визначених рівнях. У практиці навчання іноземних мов горизонтальна інтеграція охоплює окремі теми, які є предметом дослідження різних наукових галузей, дисциплін, навчальних курсів. Вертикальна інтеграція триває у межах одного заняття, навчального курсу, якщо залучається різногалузевий матеріал, для вивчення якого пропонуються завдання із посиленням рівня складності.

У спеціальній літературі українською і російською мовами часто цитують рівневу модель інтеграції в навчанні, розроблену Аллою Ятайкіною [353, с. 10–15]. Вона вважає, що інтегрована система навчання повинна охоплювати: тематичну інтеграцію (два-три навчальні предмети розкривають одну й ту саму тему); проблемну інтеграцію (одна проблемне питання розглядається у межах кількох навчальних курсів, предметів); концептуальну інтеграцію (одна концепція розглядається із позицій різних наукових галузей); теоретичну інтеграцію (взаємодоповнення різних теорій у відображенні картини явища).

Спираючись на практичний досвід навчання іноземної мови студентів та теоретичні узагальнення учених, ми визначили рівні інтеграції, які б задовольнили запит студентів і викладачів щодо цілісності процесу засвоєння мови. Інтегративна система реалізується на рівнях:

•інтеграція міжгалузевих і міждисциплінарних знань, умінь і навичок [385, с.151-168; 404, с. 8–10; 411, с. 7-13]. Цей рівень є ґрунтовно опрацьованим в українській і зарубіжній науці. Науковим підґрунтям цього рівня інтеграції слугує позиція теоретиків про неможливість цілісного сприйняття світу і формування коректної картини реальності у процесі навчання, яке здійснюється в межах відокремлених одна від одної дисциплін [4, с. 93; 332]. Не можна заперечити, що інтеграція навчальних дисциплін і синтез наукових знань складатиме тенденцію у лінгводидактиці сьогодення і майбутнього, адже цілісність картини світу мовної особистості спонукає до цього. Але міжпредметні зв'язки і посилання на різні галузі науки, використання даних одного предмета на заняттях з іншого ще не означають, що міжгалужева інтеграція в навчанні відбулася. Тут варто згадати висновок авторитетного дослідника міждисциплінарних зв'язків у ВНЗ Анатолія Єремкіна про три шляхи міждисциплінарної інтеграції: інформативний, репродуктивний, проблемний і дослідницький. [137]. Використовуючи цю класифікацію, ми визначили, що:

•інформативний шлях міждисциплінарної інтеграції навчання японського академічного мовлення реалізується на основі текстів із міжгалузевим науковим змістом. Наприклад, текст конспекту про використання спеціальної лексики міститиме інформацію із психології, кібернетики, статистики, яка стосується причин називання поняття певним словом та частотності його використання;

•репродуктивний шлях такої інтеграції у японській лінгвометодиці виявляється у повторенні й відтворенні, використанні, зіставленні, перенесенні даних однієї науки в галузь мови і мовлення. Наприклад, аудіювання мовлення двох науковців для визначення композиції передбачає знання їхньої теми, яка може належати до історичної, природничої, математичної наук.

•проблемний шлях міждисциплінарної інтеграції помітний у проблемних питаннях і стимулах їхнього розв'язання. Наприклад, завдання знайти спільне і відмінне у структурі й мовному оформленні академічних текстів різних наукових галузей є проблемним для магістрантів, оскільки читання й аналіз цих текстів

розширює їхні фонові знання, а логічна операція порівняння потребує удосконаленого академічного мовлення.

- дослідницький шлях міждисциплінарної інтеграції характеризується самостійністю студентів. Найкраще для цього підходить метод проектної роботи. Вивчати мову у ході підготовки до міжнародного фестивалю, до змагань на виразне читання японської поезії, до організації магістрантами шкільних уроків означає досліджувати нові аспекти зв'язків наукових знань.

Часто в ході міжпредметної інтеграції формується низка «міжпредметних понять» (за Валентиною Пешковою) [257, с. 254-255]. Пояснимо це так: одне й те саме поняття, яким оперують різні дисципліни, починає наповнюватися новим змістом, стає науковим об'єктом із різними ознаками, втрачає однозначність. Зокрема поняття «символ» і «знак» втратили свою монопредметність й однозначність, проте набули міжгалузевих характеристик у математиці, філософії, лінгвістиці.

Крім того, знання окремих наук залучаються у комплексні взаємовідношення, на основі яких формуються нові галузі знань. У результаті виникають блоки навчальних дисциплін. Так виник блок «Японістика» як сукупність наукових дисциплін, що вивчають мову, літературу, історію, культуру, етнографію, економіку, філософію Японії. Володимир Алпатов наголошував, що дослідження суспільних процесів неможливе без знання мови, а соціолінгвістичні явища зумовлені психологічними особливостями представників японського суспільства [7, с. 4].

Але найважливішим є те, що міждисциплінарний рівень системи навчання означає, що знання й уміння магістрантів-філологів можуть бути перенесені з однієї галузі науки в іншу, а в результаті синтезуються нові знання і вміння. Це є ознакою професіоналізму і свідченням успішності навчання. Формування професійних якостей магістрантів-японістів відбувається, на нашу думку, саме у процесі оволодіння міжпредметними поняттями. А процес формування узагальнених

професійних умінь починається тоді, коли здійснюється перенесення уміння з однієї дисципліни в іншу.

• інтеграція змісту навчання мови. Така інтеграція передбачає взаємопроникнення змісту різних дисциплін, що спрямоване на формування комплексного знання, універсальних умінь (наприклад, аналітичних), створення цілісного уявлення про світ, а також віднайдення спільної змістової платформи, яка зумовлює різні комбінації знань. Крім того, це інтеграція різних рівнів змісту однієї дисципліни. Наприклад, лексико-семантичний рівень мови є змістовим центром для концентричної моделі навчання фонетики і морфології [184, с. 185-197].

У нашому дослідженні змістова інтеграція постає у синтезі:

• змісту окремих понять про знак, ієрогліф, граматичні одиниці, визначень мовних одиниць та правил їхнього вживання, структурних елементів частиномовної парадигми;

- тем, концепцій, теорій лінгвістики;
- міждисциплінарних і фонових знань, які належать до психолінгвістики, соціолінгвістики, теорії перекладу, лінгвокомпаративістики;

• інтеграції видів діяльності (слухання і читання; писемного й усного мовлення). Інтеграція видів мовлення у навчанні є загальноприйнятою вимогою лінгводидактики в Україні та світі. У статутах коледжів Каліфорнійського університету для студентів, які вступають на наукові спеціальності, заявлено, що протягом навчання вони повинні набути академічної грамотності «у читанні, письмі, вміннях слухати, говорити, критично мислити, користуватися технологіями» [357]. Причому суперечливим є не сама потреба навчання усіх видів мовлення у взаємозв'язку, а те, настільки читання та аудіювання є рецептивною діяльністю. Зокрема Сергій Ламзін переконує, що аудіювання оформлює зворотний зв'язок говоріння, а читання є відповідною формою відображення процесу письма [197, с. 19–30].

У нашому дослідженні ми встановили за вихідні положення:

- читання і письмо є головними засобами вербального академічного спілкування у писемній формі і водночас рецептивними і продуктивними видами мовлення;

- читання спрямоване на усвідомлене сприйняття тексту, розуміння розкриття змістових зв'язків, передавання особистісного смислу;

- письмо також пов'язане із створенням власного висловлювання, передаванням інформації та емоцій;

- говоріння й аудіювання є засобами вербальної комунікації в усній формі, причому водночас рецептивною і продуктивною діяльністю мовця;

- аудіювання вимагає значних зусиль мовця і масиву тематичних знань, а також напруження пам'яті і мисленнєвої діяльності;

- комплексність, взаємопов'язаність, взаємозумовленість усіх видів мовлення є основою інтегративного рівня системи навчання японського академічного мовлення магістрантів.

Як правило, моделі організації інтегративної пізнавальної діяльності ґрунтуються на стимулах окремих діяльнісних стратегій, які регулюють навчальний процес. Їх прийнято називати рецептивно-продуктивними [209]. Процес навчання мови у такому тлумаченні є реалізованим інтегративним проектом цих стратегій. При цьому дослідники все одно розпочинають створення інтегративних моделей навчання із пропозицій створення окремих комплексів аудіювання, читання, письма й говоріння і намагаються знайти шляхи їхньої взаємозумовленості. Зокрема Ірина Короткіна пропонує реалізовувати інтеграцію навчання академічного письма і говоріння за такими напрямками:

- а) концепція академічного письма і критерії оцінки академічного есе на основі автономної і дисциплінарно орієнтованої моделі;

- б) мова академічного тексту, стиль і лексика усної і писемної комунікації;

- в) академічна грамотність створення і вживання термінів, визначень в академічному мовленні;

г) структура, композиційні ознаки академічного тексту, логічний порядок висловлювань, назва і параграфи;

д) анотація і резюме академічних текстів;

е) читання і письмо, зв'язок між автором і адресатом;

є) гіпотеза, оформлення наукової пропозиції;

ж) складне речення в академічному тексті, сигнали переходу [185].

Незважаючи на певну невмотивованість посиленої уваги до анотації і резюме за відсутності інших академічних жанрів у навчальній системі, а також відчутне переважання роботи з писемною формою академічного мовлення, а не з усною, ми вважаємо ці шляхи інтеграції різних видів мовлення, різних прийомів їхнього навчання, різних композиційних форм академічних текстів цілком придатними для навчання японського академічного мовлення магістрантів;

• інтеграція методів, прийомів, організаційних форм навчання. Ефективну модель інтеграції на рівні методів і прийомів навчання іноземних мов запропонувала Ольга Борщова. Відповідно до цієї моделі, доцільно впроваджувати інтегративні методичні комплекси трьох типів: пізнавально-дослідницькі (дослідження, реферування, проект), комунікативно-проблемні (дискусія, дидактична гра, евристична бесіда); проблемно-пошукові (презентація, веб-квест, блог) [94, с. 5-8]. Цей рівень інтеграції, як ми його розглядаємо, охоплює комплексну єдність:

- методів контролю, самоконтролю, діагностики;
- прийоми стимулювання пізнавальної діяльності;
- інтерактивні, інформативні, пошукові, проблемні методи;
- групові та індивідуальні форми навчання.

Результатом дослідження Віктора Крючкова стало твердження про необхідність розгляду інтеграції як номенклатури взаємозалежних єдностей. До цієї номенклатури віднесено єдності всіх визначених нами рівнів, зокрема когнітивна єдність, мовленнєва або комунікативна єдність, мовно-функціональна єдність, методична єдність, тематична єдність, концептуально-поняттєва єдність,

прагматична єдність, змістова єдність, єдність форм вираження, єдність видів грамотності, єдність розуміння, компетентнісна єдність, процесуально-стратегічна єдність [188]. У лінгводидактиці інтеграція як процес і результат сприяє розкриттю інтелектуально-когнітивного потенціалу обох суб'єктів навчального процесу (викладача і студента), створює особливі умови для самореалізації їхніх особистостей, розвиває комунікативні вміння, здатність до співпраці.

3.4. Комплексний добір навчального матеріалу на засадах комунікативно-прагматичного підходу для досягнення японської академічної грамотності філологів-японістів

Розв'язання проблеми добору навчального матеріалу є головною передумовою визначення етапів та розроблення системи вправ для навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури.

Проблема добору матеріалу для навчання іноземної мови розглядалася багатьма науковцями, серед яких: І. Антоненко [10], Т. Коробейнікова [178; 179], В. Костомаров [186], Л. Куліш [196], Л. Манякіна [219], Е. Мірошніченко [224], О. Устименко [318], І. Федорова [321; 322] та інші. Провівши аналіз наукових досліджень з методики навчання іноземних мов, ми відзначаємо, що традиційно добір навчального матеріалу здійснюється відповідно до критеріїв, в основі яких – задоволення вимог до якості і цінності мовно-мовленнєвого матеріалу.

Ми поділяємо думку Н. Бориско про те, що критеріями добору навчального матеріалу для ефективного навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення є основні ознаки, на базі яких здійснюється якісне та кількісне оцінювання лексичних, граматичних, фонетичних одиниць та текстів [92, с. 104]. Проте вважаємо ці критерії недостатніми, якщо добір здійснюється для розв'язання конкретних прагматичних завдань мовця.

На думку В. Костомарова, добір лексичного матеріалу має відбуватися відповідно до таких критеріїв: співвіднесеність, словотвірність, семантична цінність, стилістична нейтральність і тематичність [186, с. 68–71]. Критерії співвіднесеності (відповідності) і тематичності ми визнаємо придатними для системи інтегрованого

навчання японського академічного мовлення. К. Митрофанова при доборі лексичного матеріалу для навчання іноземної мови пропонує враховувати такі фактори, як: потреба в чіткому виділенні лексичних одиниць іноземної мови та визначення їх кількості, яка необхідна для засвоєння; потреба в систематизації лексичного мінімуму відповідно до вимог робочої програми дисципліни й освітніх стандартів; потреба в підвищенні мотивації до навчання лексики; потреба підвищення рівня умінь працювати самостійно [225]. Однак чинники процесу навчання не можна беззастережно вважати критеріями успішності дидактичної системи.

Аналіз теоретичних праць, присвячених проблемам добору **лексичного матеріалу**, а також врахування емпіричного принципу Парето дали змогу визначити основні критерії добору лексики для навчання японського академічного мовлення: критерій частотності, тематичний критерій, словотвірної цінності, стилістичної унормованості, багатозначності, сполучуваності, критерій подібності лексичних одиниць в іноземній та рідній мовах [225; 331]. Враховуючи специфіку нашого дослідження, яка полягає у застосуванні засад комунікативно-прагматичного підходу, за якими комунікативно значуща ситуація спілкування майбутніх філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури – ввести у науковий обіг і використати як ключові **лінгвопрагматичний критерій академічного мовлення і критерій значущості комунікативної ситуації** та детально розглянути відібраний за ними мовний та мовленнєвий матеріал у кожному базисному інтегративному компоненті навчальної системи.

Таблиця 3.4.1.

Ключові критерії добору навчального матеріалу в системі інтегрованого навчання японського академічного мовлення

| Прагматично-комунікативні критерії (ключові) | |
|--|--|
| 1.Лінгвопрагматичних потреб мовлення | 2.Значущості комунікативної ситуації академічного дискурсу |
| Мовно-мовленнєві (підпорядковані) | |
| <u>Добору мовних одиниць</u> 1. Лексичні, граматичні та | <u>Добору текстів</u> 1.Тексти для аудіювання та читання, а |

| | |
|--|--|
| <p>стилістичні одиниці для ВІС 1 відображають специфіку лекції, конспекту, хендауту, наукової довідки японською мовою.</p> | <p>також відповідні ситуації для усного та письмового спілкування для ВІС 1 містять інформацію із урахуванням потреб у спілкуванні на лекції та семінарському занятті.</p> |
| <p>2. Лексичні, граматичні та стилістичні одиниці для ВІС 2 відображають специфіку тез, анотації, наукової статті та виступу на конференції японською мовою.</p> | <p>2. Тексти для аудіювання та читання, а також відповідні ситуації для усного та письмового спілкування для ВІС 2 містять інформацію з наукових статей з лінгвістики, літературознавства, історії та культури Японії, а також інших зарубіжних країн.</p> |
| <p>3. Лексичні, граматичні та стилістичні одиниці для ВІС 3 відображають специфіку написання кваліфікаційного проекту та участі у науковій дискусії японською мовою.</p> | <p>3. Тексти для аудіювання та читання, а також відповідні ситуації для усного та письмового спілкування для ВІС 2 містять інформацію з магістерських, кандидатських, а також докторських робіт з лінгвістики, літературознавства, історії та культури Японії, а також інших зарубіжних країн.</p> |

Ключові критерії добору навчального матеріалу. За критерієм комунікативної значущості, значущою ситуацією мовлення в ВІС 1 є «Лекція і семінар поточного навчального процесу». Використовуючи емпіричний принцип Парето та критерій доцільності для спілкування у комунікативно значущій ситуації ми відібрали лексичний та граматичний матеріал, тексти для аудіювання та читання, а також відповідні ситуації для усного та письмового спілкування із урахуванням потреб у спілкуванні на лекції та семінарському занятті.

За лінгвопрагматичним критерієм відібрано лексичний матеріал, який представлений 述語動詞 (言う、思う、来る、考える、解釈する、繰り返す、呼ぶ、ある、くくれる、くっつける、勘違いする、教える、思い込む、もって来る、出る、書く、分かる) .

Також 次第に、はるかに、さらに、多くの、およそ、わずかに、いまだに.

Серед граматичних конструкцій переважають:

Таблиця 3.4.2.

Грамматичні конструкції ВІС 1

| | (positive) | | (negative) | | | |
|---|------------|-------------------------|------------|----------------|--------------|----------------|
| | 連用中止形 | て形 | 連用中止形 | て形 | 連用中止形 | て形 |
| 1 | 読み | 読んで | 読まず | 読まなくて 考えなくて | 読まずに 考えずに | 読まないで 考えないで |
| 2 | 考え | 考えて | 考えず | いなくて | おらずに | いないで |
| 3 | おり | いて | おらず | しなくて 長くなくて | せずに | しないで |
| 4 | し | して | せず | 必要でなくて | | |
| 5 | 長く | 長くて | 長くなく | | | |
| 6 | 必要であり | 必要であって 必要で 問題であって | 必要でなく | | | |
| 7 | 問題であり | 問題で | 問題でなく | 問題でなくて | | |

За лінгвопрагматичним критерієм відібрано також тексти для аудіювання та читання відповідно до міжпредметного та змістового компонентів нашої методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення, які містять інформацію лекцій з лінгвістики, літературознавства, історії та культури Японії, а також інших зарубіжних країн. Прикладами таких текстів є:

日本の「クール」を知る

日本人論とか日本文化論といったものを日本人は好むと、よく言われる。いわゆる自分探しの拡大版だろうか。筆者も 2003 年に「こんな私たち白書」という本紙連載を担当した。和製アニメや漫画の人気の、「かわいい」という日本語がそのまま海外でも使われている、といった話を先輩記者が紹介した。

思えばその前年、日本を「クール」と評価する論文が米国の外交専門誌に載った。「かっこいい」というほどの意味だろう。経済は低迷しているが文化的な影響力はある、といった文脈で日本でも話題になった。

時を経て、作家で演出家の鴻上尚史さんが『クール・ジャパン！？』と題する本を最近出した。外国人と日本を論じ合う NHK の BS 放送の番組で司会を務める。その見聞や海外経験に基づく思索が詰め込まれていて面白い。

日本で何をクールと思ったか。番組で 100 人に聞くと、温水洗浄便座、お花見、100 円ショップなどが上位に並んだ。日本人が思うかっこよさとは少しずれがあるらしい。

文化が異なれば摩擦も起きる。ブラジル人の女性が人の話にすぐ割り込むので、鴻上さんが注意した。彼女は「ブラジルで人の話が終わるのを待っていると、その話に興味がないのかと思われる」と反論し、なるほどと思ったという。

外からの目を通じて日本を知る。それを内向きな自己満足としてはなるまい。自分を知ることは相手を知ること。鴻上さんに従えば、「世界が多数であることを楽しむこと」である。

За критерієм значущості, комунікативними ситуаціями для усного та письмового спілкування є: «Порівняльна характеристика порядку слів у реченні в українській та японській мовах», «Особливості української та японської літератури 20 століття», «Вплив релігійних поглядів на світосприйняття українців та японців», «Історичні здобутки українців та японців» та «Політична ситуація в Україні та Японії».

Комунікативно значущою ситуацією ВІС 2 є «Оприлюднення результатів дослідження».

За лінгвопрагматичним критерієм, лексичний та граматичний матеріал в межах цієї комунікативно значущої ситуації представлений:

Таблиця 3.4.3.

Приклади лексичних та граматичних одиниць ВІС 2

| № з/п | В усному тексті | В письмовому тексті | Значення |
|----------|-----------------|---------------------|------------------|
| 1. | いっぱい | 多くの | Багато |
| 2. | すごく, とても | きわめて | Досить, дуже |
| 3. | いろいろな | さまざまな | Різний, всілякий |
| 4. | ぜんぜん | まったく | Зовсім |
| 5. | だんだん | しだいに | Поступово |
| 6. | もっと | さらに | До того |
| 7. | でも だけど | だが しかし | Але, проте |
| 8. | だから | そのため | Тому, через це |

Висловлювання, що використовуються при написанні вступу.

…の研究は…の理解に基本的に重要である、…の技術的發展によって…の探査が可能になった、この目的のため多くの研究者がすでに…を調べている、これらの計算から導かれる重要な結論は…、しかしながら一つの問題が提起された、本論文の目的は…を指摘することによってこれらの二つの機構の違いを明らかにすることである、…に相当な興味もたれている、多くの研究者が…を提唱している、…における…過程は…に重要な役割を果たす、最近の実験は…を作り出す可能性を開いた、…は…に対して測り知れない帰結をもたらす、異なった金属に対するそのような解析は…に関する貴重な情報を与える。

Висловлювання, що використовуються при виокремленні мети наукового дослідження, його **основної частини**.

…を考える、…を示す、…を論証する、証明する、…を測る、…を計算する、…を観測する、…のシミュレーションを行う、…を得る

、…を解く、…を明らかにする、解明する、…を提示する、を提唱する、…を研究する、調べる、…という仮定の妥当性を調べる、…を再度調べる、再検討する、…を比較する、…以下のモデル採用して…を調べる、…のように問題を定式化する、…本論文の目的は…

Висловлювання, що використовуються при написанні висновків.

…を見つける、…こうではない事が分かった、…という結論に至る、…と結論付け、…すぐに…であると気づく、…図より以下の性質が分かる、…図より以下を見て取れる。

Висловлювання, що найчастіше використовуються для порівняння.

以前の結果と比較して、以前の結果と異なって、以前の結果に反して、これに対して、…の場合、以前の結果と合った、以前の結果と異なった、2番目のピークは1番目に比べてはるかに狭い、1番目の信号は2番目のものと比べてより強かった、これからもう少し定量的な…の比較を行う。

Висловлювання, що найчастіше використовуються для заперечення.

と感じる、であることは確かである、であるかどうかは明確でない、に他の因子が影響を与えたかも知れない、が見える。

Висловлювання для формування логічної послідовності тексту.

次に、さらに、同様に、これから、ここで、最後に、からはじめる、まず…からの寄与を評価しよう、次に…からの寄与を評価しよう、を見ることからはじめよう。

За лінгвопрагматичним критерієм тексти для аудіювання та читання, відповідно до міжпредметного та змістового компонентів нашої методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення, містять інформацію з наукових статей з лінгвістики, літературознавства, історії та культури Японії, а також інших зарубіжних країн. Прикладом таких текстів є:

1. はじめに

最近インドにおける日本語教育質的にも、量的にも大きな変化を遂げている。転換期に差し掛かっているといっても過言ではないだろう。しかしその一方で、インドにおける日本語教育の史的変遷については未だに明らかにされていない、あるいは記述されていない事柄も多々あるのが実情であると言えよう。そこで本稿では、インドで日本語教育に携わった三人の日本人と彼らの著作に焦点を当て、その人物像および彼らが記したインドにおける日本語教育の実態を明らかにしたいと思う。取り上げるのは佐野甚之助氏（さの じんのすけ）（1882－1938）、荒松雄氏（あら まつお）（1921－2008）、牧野財士氏（まきの さいじ）（1924－2010）の三氏（以下、敬称略）で、その理由としては、佐野甚之助、荒松雄の両名がインドの日本語教育史のいわば「節目」に登場した人物であり、三番目の牧野財士はインドにおける日本語教育の発展のために長年にわたり尽力した人物であるからである。また、三人の著作は信頼性・信憑性からして資料的価値があるにも拘わらず、一般的な日本語教育史においてはあまり触れられていないからである。取分け第5項で言及する牧野財士の2冊の著作については、筆者が知る限り、日本語教育界ではほとんど知られておらず、本稿で言及しておく必要性を感じたためである [473, c. 19].

Комунікативними ситуаціями для усного та письмового спілкування в межах ВІС 2 є: «Обґрунтуйте вибір теми майбутнього магістерського дослідження», «Презентуйте світовий винахід у галузі медицини», «Обґрунтуйте необхідність навчання в аспірантурі японського ВУЗу», «Підготуйте виступ на конференції за результатами Вашого бакалаврського дослідження» та «Порівняйте освітні процеси в Україні та Японії».

Комунікативно значущою ситуацією ВІС 3 є «Захист кваліфікації».

Лексичний та граматичний матеріал в межах цієї комунікативно значущої ситуації охоплює та підсумовує попередні ВІС 1 та ВІС 2.

Тексти для аудіювання та читання відповідно до міжпредметного та змістового компонентів нашої методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення містять інформацію з наукових робіт з лінгвістики, літературознавства, історії та культури Японії, а також інших зарубіжних країн. Прикладом таких текстів є:

佐野甚之助

前述したようにラビンドラナート・タゴールと岡倉天心を軸に行われた文化交流の結果、柔道と日本語の教師としてシャンティニケトンに赴いたのが佐野甚之助である。

タゴール研究者として知られ、日本で初めてタゴールの人と文学の全体像を浮かび彫りにした我妻和男氏の『タゴール』には、「1905年には、河口慧海（1866－1945）とタゴールの間の話で、福沢論吉（1834－1901）の推薦によって柔道および日本語を教えた佐野甚之助（1882－1938）が招かれ数年滞在した」と書かれている。歴史に名を残す人物の間で話し合いがなされ、福沢論吉によって推薦されてインドに赴任した佐野の心中は如何なるものであったのだろうか、それを窺い知るような資料を著者はまだ知らない。

著者が知る限りにおいては、佐野には『印度及印度人』という著書と『名士のタゴール観』という本に収められている「タゴール先生と自分」という小文である。

『印度及印度人』の序で石田新太郎という人物が次のように書いている。「佐野君は明治三十八年我慶應大學政治家の出身になり。卒業後間もなく約に基き詩人タゴール氏の招聘に應じて彼の地に渡りその家庭教師たり。後にタゴール氏の招待にてベンガール州の士候国クーチ、ベハール王家の家庭教師となり、後更に南印の一大士人州マイソール王国政府の教官に聘せられ同國の軍隊及警察の顧問となる。在印九年、跋渉する所、東は甲孟買に及び、北はヒマラヤ山麓より南はコモリン岬に至り、大正三年帰朝されたり」。同書の佐野自身が書いた「序言」によれば、この石田新太郎は「慶應義塾大学幹書」となっている。また、

この本には著名な仏教学者・インド学者である高楠順次郎も一文を寄せていて、「思うに現実の印度を知り、漸く理想の印度を知悉せんと欲するものは、君もこの著に於いて餘師を求むるを似って至上の方便とするに庶幾し」と書いている。いずれにしろ、佐野の『印度及印度人』はインドでの見聞と文献に基づき、インドの自然、地理、宗教、歴史、政治、風習・教育、イギリスの統治機構、それに対する国民運動など様々な点からインドの全体像を描こうとした大著である。しかし、残念ながらこの著書は日本語教育に関する記述はない。

Комунікативними ситуаціями для усного та письмового спілкування в межах ВІС 3 є: «Обґрунтуйте актуальність та новизну магістерського дослідження», «Презентуйте етапи магістерського дослідження», «Визначте практичну значимість магістерського дослідження», «Підготуйтеся до участі у науковій дискусії за результатами Вашого магістерського дослідження» та «Зазначте перспективи подальших наукових розвідок з тематики Вашого магістерського дослідження».

Підпорядковані критерії. За тематичним критерієм добору та навчання підлягає фахова і термінологічна лексика, яка відповідає спеціалізації 035.06 «Східні мови та літератури (переклад включно)», спеціальності 035 «Філологія», змістовим модулям, передбаченим навчальною програмою, а також тематиці магістерського дослідження.

За критерієм сполучуваності добору для навчання підлягають лексичні та фразеологічні одиниці, які мають високий ступінь сполучуваності з іншими словами. Ці слова можна розділити на семантичні групи: *повідомлення теми роботи* (研究されている, 考えられている, 分析されている, 検討されている), *способів та методів дослідження* (自然の, 直接の, 間接の, 効果的な, 有効な), *цілей дослідження* (研究目的), *сфери застосування* (に適用できる, 使用された, 提供された), *основні ознаки й характеристики предмета дослідження* (特質、特性、特色), *повідомлення про результати дослідження, оцінка, зіставлення результатів дослідження* (徹底的に、授業の枠組みの設計、継続的なコースの改善、比較されている).

За критерієм *стилістичної унормованості* відбору підлягають лексичні одиниці, фразеологізми та мовні кліше, які вживаються в японському академічному мовленні і відповідають нормам жанрів академічних текстів (きわめて замість とても). Також як навчальний лексичний матеріал використовуються лексичні одиниці 漢語.

За критерієм *словотвірної цінності* до словника магістрів-японістів відносимо лексичні одиниці, які здатні утворювати похідні слова, створювати передумови для лексичної здогадки і самостійної семантизації. Наприклад, іменники – назви жанрів: 講義、講義のメモ、ハンドアウト、概要、概略、要約、小論文、卒業論文、プレゼンテーション、アカデミック会話; структурних частин тексту: 序論、本論、結論.

За принципом *частотності* добору та навчання підлягають: а) слова, які мають високу частотність вживання у певній галузі гуманітарних наук (наприклад, в мовознавстві, літературознавстві, історії, лінгвокультурознавстві, з якими пов'язані дослідження магістрантів), б) слова, які часто входять до складу багатослівних термінів, наприклад: アカデミックな言語行為、科学的な文体、アカデミック会話の文化; в) слова, які становлять універсальну базу для лінгвістичних досліджень: メソッド、研究法、通時性、文体、文章、語彙論、文法論、語用論.

До критеріїв добору граматичного матеріалу В'ячеслав Шовковий відносить: критерій професійно-практичної цінності й необхідності граматичного матеріалу, врахування рідної мови (або зіставленості), врахування віку учнів, частотності та нормативності [345]. У нашому випадку із цих критеріїв ми можемо використати критерій професійно-практичної цінності, проте модифікувавши назву до «критеріїв наукової цінності» .

У нашому дослідженні добір граматичного матеріалу для навчання японського академічного мовлення здійснюється на основі критерію стилістичної унормованості граматичних засобів. Суть цього критерію полягає в тому, що відбору та навчання підлягають ті граматичні одиниці, які є нормою академічного

японського мовлення. До таких граматичних конструкцій належать: граматичні конструкції з аналітичною формою \sim ば \sim , причинно-наслідкові конструкції \sim ので \sim тощо.

Добір текстів. Оскільки навчання японського академічного мовлення здійснюється в академічних жанрах, ми вважали необхідним дібрати тексти, які слугуватимуть зразками в навчанні академічного мовлення, а саме: лекції, хендауту, наукові статті, анотації, наукові тези та магістерські роботи.

Саме для добору текстів ми використали класифікацію критеріїв Т. Коробейникової. Серед них: *критерій автентичності; стилістичної унормованості; можливості та доступності; відповідності програмним вимогам; відповідності віковим інтересам і потребам студентів* [179, с. 72]. Згідно з критерієм *автентичності* відбору та читанню підлягають оригінальні япономовні статті, які опубліковані у провідних фахових виданнях і визнані на міжнародному рівні. Саме ці тексти найповніше ілюструють композиційно-структурні та лінгвостилістичні особливості академічних текстів, визнані в науковому просторі [497].

Окрім названих, слід виділити ще один – критерій *стилістичної унормованості*. Згідно з цим критерієм добору, читанню підлягають тексти, які за своїми тематичними, структурно-композиційними, лексико-стилістичними, стилістично-фразеологічними, морфолого-стилістичними, стилістично-синтаксичними, текстуально-стилістичними та прагматичними (комунікативно-стилістичними) характеристиками відповідають стандарту академічного жанру япономовного тексту, що склався в певній культурі та субкультурі і нині суспільно прийнятний.

За критерієм *відповідності програмним вимогам* добору для читання підлягають ті наукові тексти, в яких цілковито та глибоко розкривається тема наукового дослідження, повністю представлені всі складові реалізації дослідницької методики, наявні всі необхідні структурні компоненти жанру тексту [497].

Отже, аналіз літератури та результати нашого дослідження дали змогу визначити основні критерії добору навчального (лексичного, граматичного та текстового) матеріалів для навчання японського академічного мовлення студентів магістратури філологічних спеціальностей. Визначено спільний для всіх трьох рівнів (лексичного, граматичного та текстового) критерій – стилістичної унормованості, згідно з яким добору та навчанню підлягають лексичні одиниці, фразеологізми, мовні кліше, граматичні одиниці, а також тексти, які за своїми тематичними, структурно-композиційними, лінгвостилістичними та прагматичними характеристиками відповідають нормам академічного японського мовлення. У той самий час, ключовими критеріями добору навчального матеріалу є критерії лінгвопрагматичних потреб мовлення і значущості комунікативної ситуації академічного дискурсу, які організують мовлення магістрантів на засадах комунікативно-прагматичного підходу.

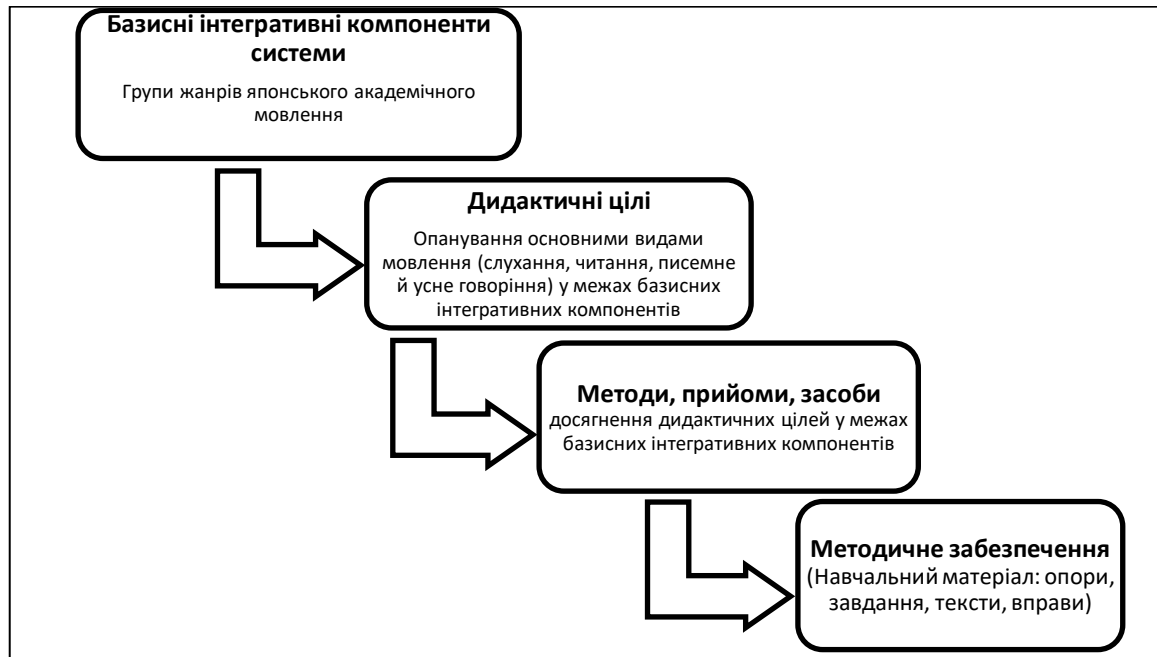
3.5. Система навчання японського академічного мовлення: інтегративні компоненти

У попередніх розділах ми представили та обґрунтували наш погляд на окремі елементи системи. Тепер зосередимось на групуванні, взаємозв'язках, взаємовпливах, що є змістом понять «інтеграція» і «система» та складають основу інтегративної системи навчання.

Отже, інтегративні вимоги системи навчання академічного японського мовлення задовольняють такі взаємодоповнювальні елементи:

- базисні інтегративні компоненти (групи жанрів академічного мовлення у комунікативній ситуації);
- навчальні цілі (опанування усіма видами мовлення (слухання, читання, писемне й усне говоріння) у межах базисних інтегративних компонентів;
- методи, прийоми, засоби навчання слухання, читання, продуктивного мовлення;
- методичне забезпечення навчання (опори, завдання, тексти, вправи).

Інтегративна система навчання японського академічного мовлення



Базисний інтегративний компонент є макроодиницею системи організації змісту та методів навчання японського академічного мовлення. Ця одиниця передбачає мовний і мовленнєвий матеріал, процеси слухання, читання і продуктивного мовлення, засоби й методи навчання. Таким базовим компонентом конструйованої системи є *група жанрів (жанрова єдність)*, яка охоплює декілька жанрів академічних текстів, які мають змістові й формальні зв'язки в комунікативній ситуації.

Групування жанрів є традиційним у теорії мовленнєвих жанрів. Спроби створення типології жанрів насамперед належать М. Бахтіну [54]. Російський фахівець із теорії комунікації Вадим Дементьєв вважає, що єдиної типології мовленнєвих жанрів не існує через неточність критеріїв класифікування, і висловлює думку, що спроби об'єднати жанри у групи за одним окремим критерієм не призводять до струнких теоретичних висновків [128, с. 157].

Незважаючи на відсутність єдиних критеріїв групування мовленнєвих жанрів, дослідники визнають за необхідне визначати типологічні характеристики

мовленнєвих жанрів, щоб об'єднувати їх у групи за спільністю комунікативних явищ і особливостей комунікативної діяльності [55; 67, с. 11-14].

Групування жанрів мовлення постало як проблема не лише лінгвістична, а й лінгводидактична. Як зауважує Ірина Короткіна, мовні центри і факультети Великобританії, Австралії і США практикують комплексне вивчення груп жанрів у таких курсах аудіювання на лекціях (Listening to Lectures), робота на семінарах (Seminar Skills), участь у дискусіях (Discussion Skills), підготовка до презентацій (Presentation Skills) [183, с. 83].

Ми спробували відповісти на головне питання, яке постає у створенні інтегративної лінгводидактичної системи в університетах України: тексти яких жанрів і жанрових груп повинні стати змістом навчання академічного мовлення? *Жанрові групи текстів у типових академічних ситуаціях, у яких взаємодіють студенти і викладачі, складатимуть базисні інтегративні компоненти пропонованої системи і структурований предмет навчання.*

Сприймаючи критику однокритерійних класифікацій, ми стверджуємо, що академічні мовленнєві жанри японської мови доцільно класифікувати й об'єднувати в групи за кількома критеріями. Серед таких критеріїв внаслідок проведення анкетування студентів і викладачів університетів, зразки яких подано у додатках, ми визначили:

- потенціал і важливість академічного жанру в організації соціальної взаємодії студентів (спілкування на лекції, конференції, захисті наукової роботи),
- комунікативні потреби студентів (більш і менш актуальні у процесі навчання),
- інтенсивність пізнавальних мотивів і зацікавленість студентів,
- інтенсивність міжжанрових інтеграційних процесів (використання компетенцій у межах сприйняття та створення текстів одного типу для сприймання і породження інших).

Внаслідок ретельного аналізу навчального процесу і для забезпечення необхідного текстового матеріалу під час спілкування у типових академічних ситуаціях було обрано такі жанри японського академічного мовлення: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь, тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції, захист кваліфікаційного проекту та участь у дискусії.

Враховуючи специфіку японського академічного мовлення, яка полягає у логіко-композиційній побудові висловлювання, його лексичних, граматичних та стилістичних відмінностях, про що детально йшлося у попередніх розділах, розглянемо різні погляди на визначення жанрів академічного мовлення, а також представимо спектр текстів академічних жанрів, які увійшли до змісту системного навчання. Отже, узагальнюючи тлумачення лекції як текстового жанру і зважаючи на його розуміння як навчального методу, репрезентуємо види лекцій, а також їхні дидактичні цілі. Слово на позначення поняття лекції походить від латинського «lectio», що означає «читання». Традиції визначення лекції є досить давніми, але сучасні дослідники досі спираються на паперові енциклопедичні видання. Крім того, термін «лекція» було завжди застосовано у різних нормативних виданнях. Там знаходимо такі визначення: «Лекція – систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, якогось питання, теми, розділу, предмету, методів науки» [84, с. 842-843]; «Лекція – усний виклад навчального предмета або якоїсь теми, а також запис цього усного викладу» [242, с. 275]; «Лекція – основна форма проведення навчальних занять у вищому навчальному закладі, призначених для засвоювання теоретичного матеріалу» [260]; «Лекція – це основна форма проведення навчального заняття, що є логічно вивершеним, науково обґрунтованим і систематизованим викладом певного наукового чи науково-методичного питання, ілюстрованим за необхідності засобами наочності та демонстрацією результатів досліджень» [261, с. 13]. Наведені визначення дають загальне уявлення про зміст наукового поняття.

Зазвичай розрізняють: *вступні* (ознайомлення із метою і завданнями вивчення навчальної дисципліни, її значенням у професійній підготовці); *інформаційні*

(ознайомлення із блоком логічно завершеної наукової інформації, що розкриває основний зміст конкретної теми); *оглядові* (розкриття не нових знань, а систематизоване подання раніше вивченого, своєрідне пригадування на підставі того, що збереглося у довгій пам'яті студентів), *заклучні* (узагальнення значного за обсягом навчального матеріалу, розкриття перспектив використання набутих знань у майбутній професійній діяльності, формування інтересу студентів до проведення науково-дослідної роботи). До нашої інтегративної системи увійшли усі три жанрові різновиди: лекція вступна, оглядова, заключна. Крім того, ми увели до системи також проблемну лекцію, яка передбачає ознайомлення з проблемним питанням у науці і шляхами його розв'язання.

Ще одним жанром академічного мовлення, до якого ми звернулися у дослідженні, є *конспект*. Конспектом вважається письмовий текст, що систематично, коротко, логічно і зв'язно передає зміст основного джерела інформації (статті, книги, лекції та ін.). Також конспект визначається як запис, основу якого складають: план, тези, цитати та виписки (щонайменше два типи запису). До нашої системи ми увели жанр коментованого конспекту.

Жанр *хендауту* є актуальним у практиці навчання, проте досліджень, у яких розглядається його специфіка, обмежена кількістю. Відома в галузі досліджень наукової комунікації українська учена Тетяна Яхонтова зазначає, що виникнення хендауту пов'язане з безпрецедентним зростанням ролі засобів візуальної підтримки у презентації наукових досліджень і зокрема у дискурсі сучасних конференцій, який тепер реалізується лише мультисеміотично, з обов'язковим використанням елементів унаочнення [356, с. 346]. Хендаут можна розглядати як елемент жанрового набору доповідача разом із тезами доповідей, власне виступом, супровідною презентацією PowerPoint та матеріалами конференції. Отже, беручи до уваги те, що взаємовідносини між жанрами в жанровому наборі часто мають ієрархічний характер, Тетяна Яхонтова тлумачить хендаут як субжанр усної презентації і зазначає, що він може розглядатися як вторинний тип комунікації у межах більшого жанру усного виступу на конференції [356, с. 346]. У контексті досліджень американського академічного дискурсу хендаут розглядається як

мікрожанр, поруч із презентацією та електронним конспектом, і всі вони є елементами такого макрожанру як лекція [275, с. 148]. Також існує визначення хендауту як друкованого матеріалу, що використовується для сприяння поясненню та засвоєнню матеріалу [395]. У нашу навчальну систему ми уводимо хендаут як окремий жанр академічного мовлення з особливою структурою і логікою змісту.

Поширеним жанром академічного мовлення є *тези*. Тезами (від грец. *thesis* – основна думка) прийнято вважати коротко сформульовані положення наукових матеріалів (статей, лекцій, доповідей), які розкривають суть більшого за обсягом академічного тексту. У практиці найчастіше використовуються тези двох видів: відібрані цитати з першоджерела та переказані основні положення статті чи розділу книги. Також тезами можна вважати сформульовані головні положення виступу, головні твердження оратора, які він намагається обґрунтувати або довести. До базисних компонентів інтегрованої системи навчання японського академічного мовлення ми уводимо тези як жанр, що традиційно використовується при проведенні семінарів і конференцій. Такі тези містять головні твердження чи положення усної доповіді або статті.

До переліку жанрів текстів, що є основою системного навчання японського академічного мовлення, входять також *анотація* та *реферат*. Реферування – це інтелектуальний творчий процес, що потребує осмислення, аналітико-синтетичної переробки інформації та створення нового документа – реферату, який має специфічну мовностилістичну форму [149].

Проблема навчання реферування порушувалася у багатьох наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. А. Гречихина, Т. Ковальчук та А. Коваленко запропонували різні підходи до тлумачення поняття реферування, класифікацією типів рефератів займалися Л. Шамрай, В. Гаркушева, Л. П'ятницька, У. Ханн та І. Манн, підходи в навчанні реферуванню аналізували С. Фоломкіна, В. Авраменко, В. Іщенко, А. Хван, критеріям відбору професійно-орієнтованих текстів, що призначені для реферування, присвячені праці Н. Фоменко. Тетяна Корж досліджувала проблематику моделювання навчання наукових анотацій англійських професійно орієнтованих текстів [177]. На відміну від реферату, анотація – це один із

видів стислого опису змісту, особливостей і адресатного призначення ширшого за обсягом наукового тексту (монографії, статті). Саме такий жанр використано в інтегративній системі навчання академічного мовлення.

Аргументування є процесом обґрунтування людиною певного положення для переконання у його істинності, доцільності або хибності. Як підкреслює Л. Данилевська, аргументування являє собою складне багаторівневе явище, яке підлягає вивченню цілим комплексом наукових дисциплін: філософією, логікою, риторикою, лінгвістикою, психолінгвістикою, психологією, герменевтикою, суспільними науками, юриспруденцією і педагогічними науками, зокрема методикою навчання іноземних мов [125, с.137-141]. Аргументування, або аргументацію лінгвістики тексту можна тлумачити як окремий жанр. Валерій Провоторов, дослідник жанрової парадигми німецьких текстів, вважає аргументацію цілісним результатом мовленнєвої діяльності, яка має окремі структурно-логічні характеристики і мету – підтримати висунуте припущення чи підтвердити істинність наукового положення [266]. З іншого боку, аргументація завжди є субжанром жанру дискусії. У нашій навчальній системі цей жанр є предметом навчання, проте завжди є підпорядкованим елементом в комунікативних ситуаціях дискусії, наукового листування, полеміки.

Академічний жанр *наукової статті*, дослідженню якої присвячені праці вчених усього світу, на теренах Японії вважають одним із найважчих, коли мова йде про формування компетентностей її написання і виголошення японською мовою [464]. Це пояснюється специфікою академічного стилю японської мови та необхідністю значно жорсткішого дотримання правил написання наукових статей у японському академічному мовленні.

Існує багато дефініцій поняття наукової статті. Так, наприклад, науковою статтею вважається вид наукової публікації, в якій описано кінцеві або проміжні результати виконаного дослідження, обґрунтовано способи їх отримання, а також накреслено перспективи наступних напрацювань [84]. Інші вважають, що наукова стаття є одним із видів публікацій, у якій подаються проміжні або кінцеві результати, висвітлюються конкретні окремі питання за темою дослідження,

фіксується науковий пріоритет автора, що робить її матеріал надбанням фахівців [330]. За визначенням японських науковців, стаття – це опис дослідження за однією з обраних спеціалізованих тем, що викладене в короткому письмовому вигляді, яке відрізняється чіткою логічною структурою та може бути результатом наукового експерименту чи досвіду, або оглядом уже надрукованих публікацій [464]. Таке визначення приймаємо й ми.

Українська дослідниця методики навчання стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення в умовах магістратури Ольга Патієвич наголошує, що наукова стаття є домінуючим жанром наукового стилю мовлення. Вона також зазначає, що студенти магістратури повинні навчитися писати власне наукові та історико-наукові оглядові статті, складати до них описові та реферативні анотації, писати первинні та вторинні наукові тези трьох видів: «постановка проблеми», «результати дослідження», «нова методика роботи» [253, с. 3]. Ми констатуємо, що домінування одного жанру над іншими часто не пов'язане з об'єктивними комунікативними потребами мовця, а буває зумовлене, зокрема, відсутністю полемічних наукових майданчиків форумів, дебатних наукових клубів. Цим спричинене домінування статті в академічному дискурсі України. Ми уводимо статтю як обов'язковий жанр навчання академічного мовлення, проте не перебільшуємо її вагомості в японському академічному дискурсі.

Наукова довідка, або наукове повідомлення часто фігурує у переліках академічних жанрів. Дослідженням проблем розроблення моделі навчання магістрантів академічного писемного мовлення у жанрі наукового повідомлення займалось багато вчених. Так Ельза Васильєва теоретично обґрунтувала та розробила модель навчання написання наукового *проблемно-тематичного повідомлення* англійською мовою [104]. Колом наукових інтересів Оксани Синєкоп були особливості моделювання інтерактивного навчання наукового писемного мовлення із використанням комп'ютерних технологій у жанрі *наукового повідомлення* [285]. Наукові повідомлення представлені у методиці навчання академічного писемного мовлення студентів мовних спеціальностей Олега Тарнопольського, Світлани Кожушко і Марії Рудакової [310]. У нашій навчальній

системі наукове повідомлення може бути усним і письмовим, коротким і значним за обсягом, близьким до наукової довідки і опису явища чи факту, але загалом підпорядковане спілкуванню в дискусії, на семінарі, обговоренні тез.

Навчання японського академічного мовлення, на наше глибоке переконання, буде не достатньо ефективним, якщо до складу базисних інтегративних компонентів не буде залучений такий жанр як *виступ-презентація* або *повідомлення-презентація* у вигляді наукової доповіді. Як зазначає Віра Свиридюк, окрім так званих первинних текстів (листи, твори, повідомлення, тези), студенти повинні вміти писати вторинні тексти на основі першоджерел: перекази, реферати, резюме, наукові повідомлення, доповіді та ін. [280, с. 43]. Поняття «презентація» має декілька значень. Презентація – суспільне представлення чогось нового, створеного, що недавно з'явилося. Презентація у значенні способу подання інформації – це інформаційний чи рекламний інструмент, що дозволяє повідомити потрібну інформацію про об'єкт презентації у зручній для одержувача формі. Також існує поняття мультимедійної презентації, що означає набір слайдів і спецефектів (слайд-шоу), текстовий вміст презентації, нотатки доповідача, а також роздатковий матеріал для аудиторії, що зберігаються в одному файлі.

У праці Ольги Парсяк «Презентація як засіб формування професійного інтересу до вивчення іноземної мови» жанр монологу-повіді ототожнюється із презентацією. Створюючи текст, студенти, особливо на розвиненому етапі навчання, повинні вміти висловлювати свої думки іноземною мовою, давати оцінки фактам, подіям, володіти прийомами переконання співрозмовника, наводячи докази, аргументуючи висновки, спонукаючи його до реакції на висловлювання або до дискусії, тобто студенти повинні бути творчими і критично мислячими особами з ознаками індивідуальності [245]. Ми цілком поділяємо таку думку, а також вважаємо, що протягом навчання у магістратурі студенти-японісти, у межах різноманітних програм для навчання та стажування в Японії, мають змогу брати участь у безпосередньому спілкуванні з іншомовними студентами, професорами, фахівцями. Спілкування такого рівня потребує не лише навичок сприймання японської мови на слух, але й більш професійних умінь академічного спрямування

для того, щоб коментувати, робити порівняння, проводити аналогії, брати участь у наукових дискусіях. Навчання у магістратурі передбачає участь у фахових наукових конференціях також і в Україні. Готуючись до виступу на наукових конференціях, студенти працюють над підготовкою повідомлень-презентацій або виступів-презентацій, які вони виголошують в аудиторії.

Методику навчання студентів усних презентацій досліджували Ю. Авсюкевич, Н. Драб, N. Brieger, J. Comfort, M. Ellis, L. Gurak, P. J. Hager, N. O'Driscoll та ін. Визначення поняття «усна презентація» пропонує Наталя Драб, тому в межах нашого дослідження ми будемо використовувати саме її визначення. За ним, усною презентацією вважається підготовлене, професійно спрямоване монологічне висловлювання, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми, має чітке логіко-композиційне оформлення і націлене на інформування, мотивування, або переконання певної аудиторії [132]. Ми уводимо презентацію як монологічну форму мовлення, вважаючи її різновидом жанру доповіді до системи навчання японського академічного мовлення.

Ще одним жанром, який необхідно уводити до інтегративної системи навчання, є *наукова дискусія*. Наукова дискусія є універсальною колективною формою інтелектуальної співпраці, мета якої – встановлення істини, а специфіка – органічне поєднання полемічних та діалогічних взаємовідносин мовців. Комунікативна мета мовця у жанрі дискусії зумовлює висловлення та утвердження його поглядів щодо предмета дискусії. Дискусія характеризується зацікавленістю обох сторін у встановленні вірогідності наукового факту, узгодженні наукових позицій, глибшого розуміння проблеми. Мета її – виявлення різноманітних підходів до проблеми, досягнення взаєморозуміння між прибічниками протилежних поглядів на проблему, що виникла, і засоби її розв'язання, співробітництво, консенсус.

У методиці викладання іноземних мов дискусія розглядається як обговорення певної проблеми шляхом обміну думками при збігу чи розходженні позицій, точок зору [116, с. 2–11]. У сучасній лінгвістиці дискусію розглядають передусім щодо комунікативного та інтерактивного призначення: дискусія – це отримання і передача інформації під час спілкування та досягнення взаєморозуміння [148, с. 120]. Деякі

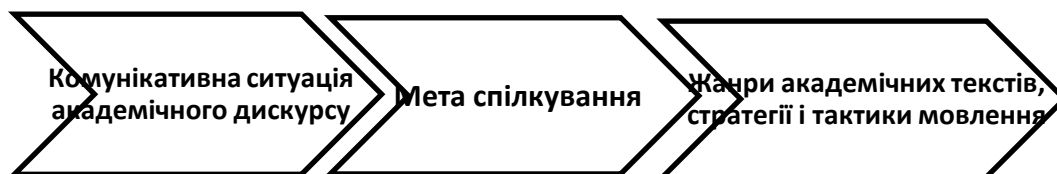
науковці ототожнюють дискусію й обговорення, використовуючи їх як синоніми, проте ми вважаємо, що ці два поняття не є тотожними, оскільки дискусія має визначену з часів античності форму діалогу між прихильниками й опонентами тези, а обговорення відбувається у довільній формі й часто є частиною структурно складнішої дискусії. Отже, слідом за Наталією Топтигіною ми відносимо дискусію до форм групового діалогу (термін Н. Топтигіної) – процесу мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування [316, с. 15].

Комунікативна ситуація у нашому дослідженні є організаційним чинником інтегративних компонентів системи навчання японської мови в магістратурі.

Поширюючи думку Джона Свейлза у лінгводидактичну площину, припустимо, що мета академічного спілкування, яка виникає в комунікативній ситуації, обумовлює жанр або групу жанрів, які представляють академічний дискурс і створюються мовцями у формі усних і письмових текстів. Тому ми переконані, що комунікативна ситуація академічного мовлення є визначальною для вибору жанрів і груп жанрів тих рецептивно-продуктивних текстів, які магістранти-японісти повинні опанувати.

Схема 3.5.2.

Зв'язок комунікативної ситуації і жанрів академічного мовлення



На жаль, спостерігаємо, що дослідження взаємозв'язку жанрів і комунікативних ситуацій у галузі східних мов, а також спроби організувати навчальні курси на основі комунікативно-прагматичного підходу є поодинокими і не складають окремого напрямку в лінгводидактиці. Серед них назвемо підручник Орести Забуранної та Йоко Тойофуку «Японська в темах», у якому запропоновано

традиційний шлях тематичної організації навчання японської мови і жанрового мовлення [143]. Вероніка Тарасова досліджує лекційне заняття як значущу академічну ситуацію, яка переважає в організації навчання в університетах Китаю [309, с. 135-136]. Чинником, який впливає на ефективність спілкування, автор визнає композиційну структуру лекції, яка складається зі вступу, тематично-стимульовального запитання викладача до студентів, обговорення теми, пов'язаної із запитанням, пояснення нового і висновків. Окремі комунікативні ситуації використала професор китаїстики Ірина Войцехович для навчання суспільно-політичного перекладу з китайської мови [108]. Але загалом більшість уваги лінгвометодистів приділено європейським мовам, а жанри академічного дискурсу тлумачаться із позицій лінгвістичних шкіл, розвинених у європейських країнах.

Особливості значущої комунікативної ситуації потребують окремої уваги й рідко потрапляють у фокус української науки, хоча американська прикладна лінгвістика користується поняттям «meaningful communicative situation» [398]. Проте деякі характеристики значущої комунікативної ситуації можна знайти і в працях українських та російських дидактів. Людмила Куликова в книжці «Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме» наводить приклад розбіжностей значущості комунікативної ситуації для студентів і викладачів Німеччини і Великобританії. У навчальній співдіяльності німців комунікативна ситуація є значущою, якщо в ній запропоновано план, структуровано роботу в аудиторії і поза нею, викладач проявить себе як експерт, що знає відповіді на питання. Наукова компетентність викладача оцінюється за «академічністю» стилю мовлення. Британці вважають значущою академічну ситуацію, яка виникає спонтанно, цінують оригінальні відповіді викладача на їхні питання. Викладач може не знати відповіді на всі питання, але спрямувати думку студента в правильне річище [195, с. 132].

Створюючи цілісну інтегративну систему формування академічно грамотного мовлення ми стверджуємо, що базисні інтегративні компоненти цієї системи повинні організовуватися навколо значущої для студента академічної ситуації, в якій стає зрозумілою прагматична мета висловлювань і жанрів текстів. Українська

дослідниця американського науково-академічного дискурсу Ірина Шпенюк знайшла відповідність між жанрами мовлення і формами спілкування викладачів і студентів у комунікативних ситуаціях [346, с. 201-208]. Такими формами вона вважає: аудиторні (classroom) та позааудиторні заняття (non-class events). До перших відносить лекцію (lecture), заняття-опитування (discussion section, або recitation), лабораторне заняття (lab section), семінар (seminar) та студентську презентацію (student presentation) [346, с. 202]. Ми переконані, що кожна з названих організаційних форм є типом комунікативної ситуації інституційного дискурсу. Тим більше, що далі автор так і називає позааудиторні форми роботи: «До позааудиторних заходів належать такі комунікативні ситуації: колоквіум (colloquium), семінар дослідницьких груп (study group) та консультація з викладачем або керівником (tutorial)» [346, с. 203]. Писемну форму мовлення в академічному дискурсі Америки, за свідченням Ірини Шпенюк, представлено підручником (електронним підручником), навчальним посібником (електронним посібником), хрестоматією, навчальним довідником, методичною розробкою, методичними рекомендаціями (вказівками), практичним poradником, практикумом, збірником завдань.

У статті Тетяни Самосенкової і Олени Толмачової навчальну мовленнєву ситуацію описано так: ситуація - розмова з постачальниками. Учасники: менеджер із маркетингу і постачальники. Місце: офіс компанії. Мета: визначення найнижчої ціни товару. Комунікативні завдання: обговорення цін і термінів постачання будівельних матеріалів, аргументування ціни, переконання у необхідності зниження ціни, порівняння цін інших постачальників, досягнення згоди між учасниками розмови [279, с. 97-99].

Насправді бачимо, що в цьому випадку ситуація відтворює умови природної комунікації у навчальній аудиторії. Зробимо висновок, що навчальний процес, який проводиться на основі комунікативних ситуацій, складається з окремих моделей реального спілкування, відтворених в аудиторії. Тому він неодмінно міститиме акти моделювання ситуації. При цьому академічний дискурс визначає коло таких ситуацій, які можна змодельовати, і рейтинг таких ситуацій залежатиме від їхньої

значущості для студента (ситуація опрацювання лекції, участь у конференції, представлення результатів дослідження, захист дипломного проекту). Тексти окремих жанрів можна згрупувати саме за необхідністю сприймати і створювати у визначеній академічній ситуації. Отже, визначення груп жанрів академічного мовлення залежить від значущих комунікативних ситуацій академічного дискурсу. На основі дидактичних цілей, які охоплюють формування мовленнєвих умінь і навичок магістрантів (слухання, читання, продуктивного мовлення), ми організуємо базисні інтегративні компоненти навчальної системи з урахуванням таких чинників:

- 1) наростання рівня складності тексту,
- 2) поступове накопичення одиниць тезаурусу студентів,
- 3) підвищення рівня мовно-мовленнєвої компетентності.

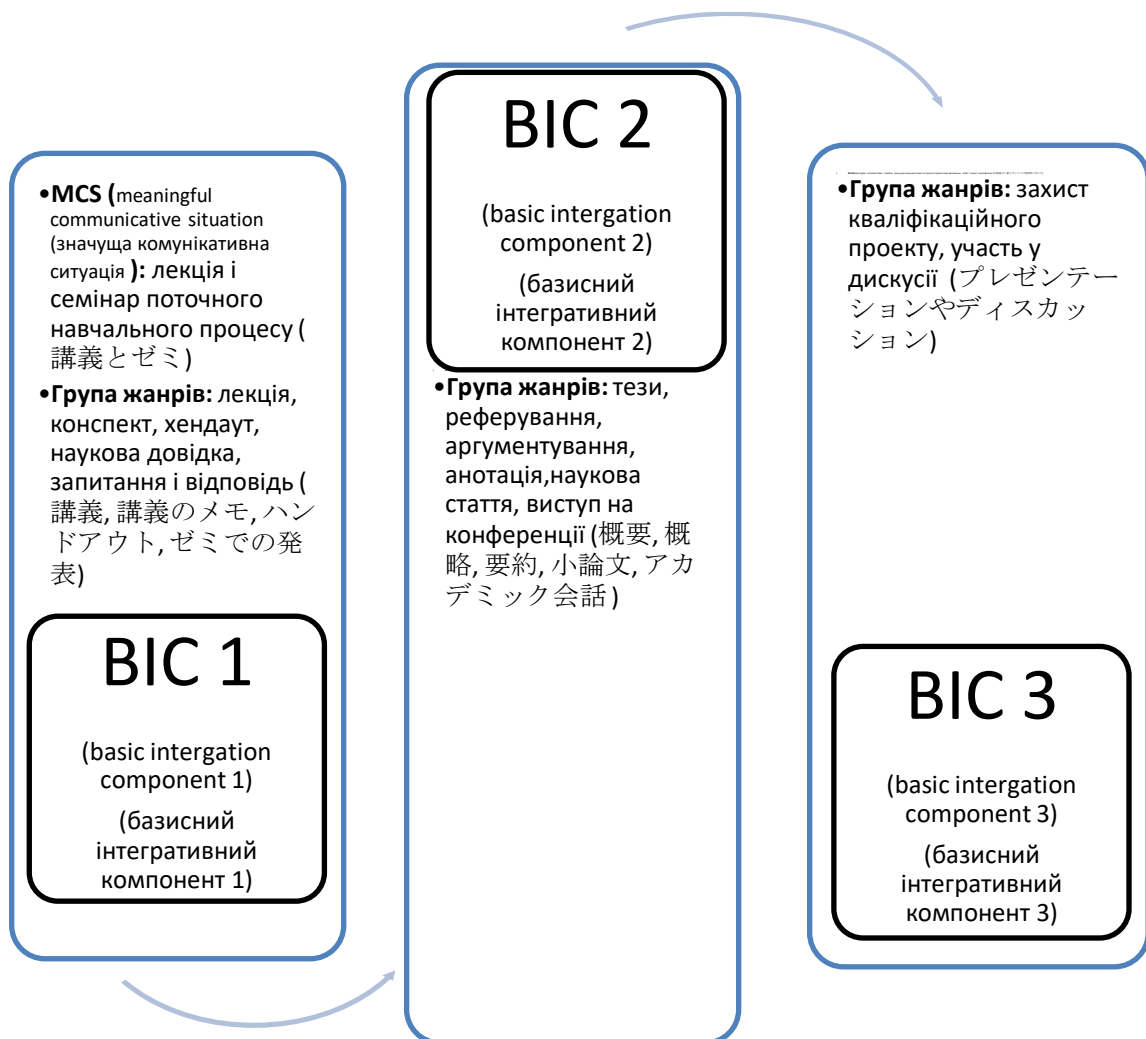
З іншого боку, базисні інтегративні компоненти передбачають групування жанрів залежно від значущих комунікативних ситуацій академічного дискурсу. *Значущою ситуацією академічного дискурсу вважаємо комунікативну ситуацію, в якій розгортається мовленнєва діяльність, вербально взаємодіють мовці, які сприймають і створюють висловлювання і тексти академічних жанрів.* Внаслідок анкетування викладачів і студентів у ході контрольної фази експерименту, проведеного в Інституті філології КНУ імені Тараса Шевченка, Київському національному лінгвістичному університеті, Харківському національному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди, Інституті сходознавства і міжнародних відносин «Харківський колегіум», Львівському національному університеті імені Івана Франка та Національному університеті «Львівська політехніка», а також теоретичних узагальнень учених, *значущими комунікативними ситуаціями* (meaningful communicative situation) (MCS) академічного дискурсу для магістрів першого та другого курсів, які вивчають японську мову протягом п'ятого та шостого років навчання, постали :

- 1) лекція і семінар поточного навчального процесу;
- 2) оприлюднення результатів досліджень на конференції та в науковій літературі, а також для здобуття гранту на стажування у Японії;

3) презентація дипломних робіт і захист кваліфікації.

Навколо цих значущих академічних ситуацій було сформовано базисні інтегративні компоненти системи навчання японського академічного мовлення.

Схема 3.5.3.



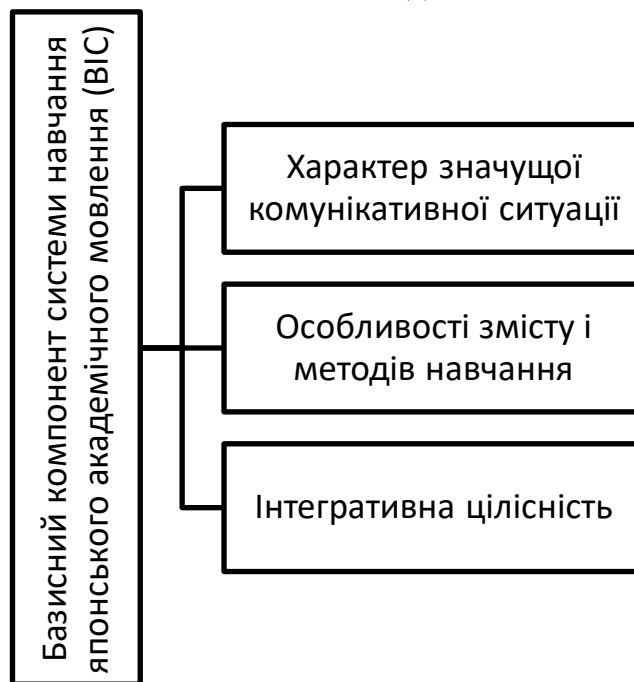
Загальна характеристика базисних інтегративних компонентів системи навчання японського академічного мовлення дає уявлення про інтегративний потенціал кожного з них. Текстова основа на різних етапах навчання має визначальну роль, а текстотвірна функція спілкування для нас є провідною. Узгодження мовлення із значущими комунікативними ситуаціями (MCS)

обумовлює вибір текстів для навчання і їхнє групування. Дидактичні цілі кожного виду навчальної діяльності визначають зміст, методи і форми роботи в аудиторії та в позааудиторний час. Таке підґрунтя дає нам змогу вважати базисні інтегративні компоненти нашої навчальної системи повноцінними навчальними одиницями лінгводидактики.

Ми описуємо ці навчальні одиниці за головними рисами інтегративності: 1) ситуативної співвіднесеності, 2) процесу навчання, який охоплює його зміст і методи, 3) взаємозв'язку і цілісності.

Схема 3.5.4.

Характеристика базисних інтегративних компонентів інтегративної системи навчання японського академічного мовлення



ВІС 1. Особливість *значущих комунікативних ситуацій* полягає у їхній віднесеності до поточного навчального процесу в магістратурі. Цей процес триває на лекціях, практичних заняттях, обговоренні навчальних тем, плануванні самостійної роботи, у поточному і підсумковому контролі. Тобто, це навчальна діяльність, передбачена в навчальних планах університетів протягом семестрів. Як ми вважаємо, академічна грамотність у рецептивному і продуктивному академічному мовленні є кінцевою дидактичною метою у межах системного компонента ВІС1.

Змістово-методичні характеристики цього компонента визначено знаннями, уміннями і навичками, мовно-мовленнєвою компетентністю, яких потрібно досягнути в поточному навчанні в магістратурі. Ми вважаємо, що для того, щоб набути досвід сприймання і створення академічного тексту в ситуаціях поточного навчального процесу, магістрант насамперед повинен навчитися здійснювати такі операції:

- визначати тип тексту і його жанр;
- володіти одиницями японської мови (лексичними, морфологічними, синтаксичними) для створення і сприймання академічних текстів;
- говорити окремими репліками, ставити запитання, слухати лекцію, сприймати наукове повідомлення;
- виокремлювати в текстах лекції, наукового повідомлення описову, зіставну, узагальнювальну, аналітичну інформацію;
- визначати структурну організацію (композицію) тексту;
- розуміти тему, зміст, поповнювати необхідні для цього тематичні фонові знання;
- знати правила наукового етикету.

Задля цього можна використати різні форми групової роботи: спільне створення плану лекції, підготовка до семінарського заняття у міні-групах, коментоване конспектування, аналіз відповідей на семінарських заняттях, самостійне вправління, підготовка до заліків, іспитів, контрольних робіт. Методи і прийоми залежать від мети кожного виду роботи: підготовку хендауту можна проводити методом дидактичної гри-змагання на найзрозуміліший зміст і найлаконічнішу форму навчальних матеріалів. Конспектування лекції може проходити за допомогою коментованого диктанту, схематичного зображення, вправління усного мовлення, самостійного створення опори до відповіді на практичному занятті.

Цілісність і взаємозв'язок у ВІС1 забезпечено :

- залученням окремих реплік до більших форм діалогу й монологу;

- використанням попереднього навчального матеріалу для наступних лекцій, іспитів чи контрольних робіт (наприклад, використання хендауту, створеного для семінарського заняття, на екзамені);
- однаковою увагою до розвитку японського академічного говоріння і слухання, читання і письма;
- створенням головних зразків текстів академічних жанрів, які є основою для наступних базисних інтегративних компонентів системного навчання.

ВІС 2. Специфіка *значущих комунікативних ситуацій* тут полягає у вмінні самостійно створювати цілісний академічний текст, сприймати й інтерпретувати тексти академічних жанрів. Це відбувається під час репрезентування деяких положень дослідження у статтях, доповідях на конференціях та дискусіях навколо порушених у них питань, переконання японських організацій у цінності й важливості предмета дослідження, демонстрування рівня академічної грамотності, достатнього для здійснення наукового пошуку та дискусій з іншими науковцями. Тому в основі ВІС2 перебуває підготовлений текст з окремих питань, що порушено у власній науковій праці й мовленнєва діяльність щодо них.

Змістово-методичні характеристики цього компонента визначено знаннями, уміннями і навичками, мовно-мовленнєвою компетентністю, які формуються і розвиваються в ході роботи над науковим дослідженням і репрезентування його часткових результатів. Ці характеристики також зумовлені комунікацією магістранта з іншими дослідниками під час конференцій, наукових форумів та у процесі здобуття міжнародних стипендій. Отже магістрант повинен:

- будувати текст визначеного жанру (статтю, анотацію, реферат), сприймати академічний монолог, вступати до діалогу за правилами наукового етикету;
- володіти одиницями японської мови (лексичними, морфологічними, синтаксичними) для аналізу, реферування, поширення, ускладнення академічних текстів;

- говорити у формі монологу, організовувати діалог, готувати наукове повідомлення (писемне чи усне) з окремих питань свого дослідження, сприймати зауваження і робити їх іншим дослідникам;
- використовувати операції наукового пошуку (аналіз, синтез, аналогію, узагальнення);
- будувати текст відповідно до структурних вимог до текстів академічних жанрів (стаття, тези, доповідь, рецензія на статтю, анотація);
- використовувати тематичні фонові знання для організації обговорення окремих сторін, положень дослідження.

У формах групової роботи і методах навчання переважатимуть дискусія, фронтальна бесіда, слухання виступів учених і читання наукової літератури з теми дослідження, самостійний аналіз статей предметного кола дослідження, формулювання окремих положень наукової статті (мета, наукова цінність, висновки), створення тез для конференції, оформлення колективної заявки на грант чи стипендію японських міжнародних організацій. Методи і прийоми тут також залежать від мети кожного виду роботи, наприклад, у підготовці виступу на конференції може бути використано проектний метод: створення презентації результатів наукової роботи, створення постера для конференції, підготовка проекту за умови виділення гранту чи стипендії.

Цілісність і взаємозв'язок у ВІС 2 забезпечено:

- залученням попереднього обсягу знань, умінь і навичок ВІС 1 до сприймання і створення цілісних академічних текстів власного авторства й авторства своїх колег.
- використанням набутого в поточному навчанні досвіду для поширення результатів своєї наукової роботи.
- подальшим розвитком японського академічного говоріння і слухання, читання і письма в організації жанрових моделей.
- створенням головних зразків текстів академічних жанрів у різних мовленнєвих варіантах (стислих, розлогих, для аудиторії експертів, науково-

популярних), які стануть основою для наступного базисного інтегративного компонента системного навчання.

ВІС 3. *Значущі комунікативні ситуації* зумовлені підсумковим оприлюдненням результатів наукової роботи. На цьому етапі магістрант отримує науковий ступінь, тому відповідальність за комунікативний процес є посиленою. Рівень японської академічної грамотності тут оцінюють експерти, отже метою є створення і сприймання комплексу текстів академічних жанрів. Здебільшого це відбувається у підготовці та під час захисту кваліфікаційних робіт магістрантів-японістів. ВІС 3 ґрунтується на цілісній стратегії мовлення у різних академічних жанрах з метою доведення цінності своєї наукової праці і відповідності її вимогам до наукових робіт.

До *змістово-методичних* характеристик ВІС 3 належить мовно-мовленнєва компетентність, необхідна для підсумкового узагальнення результатів дослідження, опису ходу дослідження, синтезування різних його етапів у висновках, комунікації з авторитетними експертами у відповідній галузі наукових знань, зі спеціальності, проблеми.

Передбачено, що магістрант:

- сприймає і будує тексти із діями доведення, спростування, узагальнення у різних академічних жанрах;
- визначає спільні та суперечливі позиції у ході аудіювання наукових діалогів, промов, доповідей;
- залучає тексти власних статей, анотацій рефератів до нових текстів із відповідними змінами;
- має тезаурус, достатній для пояснення ходу і результатів дослідження (в усній і писемній формах)
- говорить у монологічній і діалогічній (полілогічній) формах з експертами, дотримуючись правил академічного мовлення;
- використовує тематичні фонові знання для обговорення проблеми, порушеної в дослідженні, спираючись на широке коло інших досліджень;

- використовує зразки текстів ВІС 1, ВІС 2 для створення і сприймання комплексу текстів різних академічних жанрів.

Серед методів навчання ми назвали б переважними ситуаційний метод і метод рольової гри, за допомогою яких набувається мовленнєвий досвід, необхідний для справжнього захисту кваліфікації і здобуття наукового ступеня магістра з японської філології.

Цілісність і взаємозв'язок ВІС 3 обумовлено :

- використанням словника і мовленнєвих вмінь ВІС 1 і ВІС 2 для опису ходу і результатів дослідження.
- створенням моделі мовлення під час захисту кваліфікації і формування стратегій мовлення.
- досягненням академічної грамотності усного і писемного говоріння, слухання і читання.
- створенням цілісної моделі комунікації під час оприлюднення результатів наукового дослідження і їхнього захисту.

Мовноособистісний складник формування академічної грамотності ми спробували охопити, користуючись моделлю Ірини Халєєвої, згаданої у підрозділі 1.3, яка має три рівні: вербально-семантичний, тезаурусний і прагматичний. Ірина Птіцина пропонує деякі завдання для формування вторинної особистості японіста за цією моделлю [270, с. 1-5]. Наприклад, вербально-семантичний рівень володіння японською мовою, на її думку, може забезпечити контрастивно-лінгвістичний аналіз свят, фестивалів, обрядів Японії та країн Європи і США [270, с. 4]. Навчальним матеріалом для забезпечення тезаурусного рівня японського мовлення можуть слугувати автентичні тексти про традиції і культурні особливості мешканців Японії. Для третього рівня автор пропонує провести презентацію доповіді японською мовою про культуру й економіку Японії [270, с. 4].

Проектуючи інтегративну систему навчання, ми розробили навчальний матеріал, узагальнивши пропозиції науковців і методистів. Таким чином, завдання і

вправи, спрямовані на формування академічної грамотності як риси мовної особистості, ми розробили задля:

- розуміння і сприймання магістрантом значення слів, висловлювань, тексту;
- накопичення тезаурусних одиниць;
- користування знаннями і вміннями у мовленні для прагматичних цілей комунікації.

Ми переконані, що, спрямовуючи навчальний процес на успішне формування академічної грамотності, ми отримуємо потужний інструмент формування мовної особистості фахівця японіста і можемо втілити найновіші методи і форми навчання, організовуючи базисні інтегративні компоненти у цілісну дидактичну систему.

Відповідно до виділених нами у підрозділі 1.5 загальних та спеціальних знань, умінь та навичок, які мають бути сформовані у студентів мовних ВНЗ при навчанні японського академічного мовлення, розглянутих дидактичних та методичних принципів навчання японського академічного мовлення, перейдемо до розгляду інтегративної системи вправ для формування у студентів-філологів япономовної академічної грамотності.

Інтенсифікація процесу навчання нерідної мови досягається за рахунок роботи декількох важливих факторів:

- доцільного співвідношення у системі вправ з формування мовленнєвого вміння виконувати вправи, спрямовані на вирішення різнотипних завдань;
- відсоткового співвідношення вправ різного рівня складності з активізацією опрацювання конкретної мовленнєвої одиниці навчання;
- добору найбільш ефективних вправ, переважно тих, що сприяють підвищенню інтелектуальної активності студентів;
- правильного рішення організаційно-методичних питань, в тому числі, наприклад, розподілу годин між аудиторною та самостійною роботою;
- раціонального застосування технічних засобів навчання при тому, що «раціональне» не означає «максимально можливе» [198, с. 55-56].

Також ефективним засобом інтенсифікації процесу навчання іноземної мови вважається використання візуальних опор, навчальних відео- й аудіофонограм. Обґрунтуємо це положення.

Основа ефективного використання візуальних опор, навчальних відео- та аудіофонограм полягає у з'ясуванні механізму наочності. У цьому аспекті важливо розглянути загальні особливості механізму наочності, а також детально окреслити доцільність використання та особливості методики використання візуальних опор, навчальних відео- та аудіофонограм при формуванні грамотності японського академічного мовлення.

«Чим більше органів наших чуттів бере участь у сприйнятті будь-якого враження або групи вражень, – писав Володимир Артьомов, – тим міцніше закладаються ці враження у нашу механічну нервову пам'ять, точніше, зберігаються нею і легше потім згадуються, тобто відновлюються» [8, с. 17]. Цей факт, зазвичай, пояснюється кількістю різнотипних асоціацій, зокрема і додаткових, що формуються у свідомості людини при сприйнятті явищ декількома органами чуттів. Однак, можна тлумачити це положення, виходячи з інших позицій. Суттєвими у сприйнятті предметів і явищ декількома органами чуттів є два основних моменти: 1) повторюваність сприйняття одного і того самого явища; 2) контрастність його сприйняття.

Справді, якщо слово бачити, чути і вимовляти, то воно сприймається неначе три рази. Зрозуміло, що триразова актуалізація у свідомості одного й того самого мовного елемента сприяє інтенсивності засвоєння матеріалу. З іншого боку, сприйняття слова трьома різними аналізаторами створює певну контрастність почуттів. Так можна уявити, що механізм наочності й полягає переважно в повторюваності (аналогічності) і контрастності (опозиційності) сприйняття явищ і фактів, що вивчаються.

Сутність повторюваного сприйняття мовних явищ добре розкрита в психологічній літературі. «У результаті багаторазового слухового сприйняття мовних явищ, – зазначає Ірина Зимня, – мозок людини неначе з'ясовує, знаходить спільну схему або правило для відтворення цього явища [150, с. 121]. Іншими

словами, повторне сприйняття не тільки підсилює враження, але і сприяє пізнанню суті явищ, що вивчаються. Ця закономірність підтверджується багатьма дослідженнями в галузі психології і методики викладання іноземних мов. Показ багатьох предметів різної форми, кольору, розміру є високоефективним при семантизації іншомовного слова [150, с. 123]. Повторюване сприйняття іншомовних аудіотекстів покращує наступне відтворення мовного матеріалу. Повтори й контраст є основними механізмами наочності. Тому прийоми наочного вивчення у кінцевому результаті мають забезпечити тим, хто вивчає іноземну мову, повторюваність і контрастність явищ мови і мовлення, що сприймаються. Таке тлумачення наочності розв'язує два важливих питання аудіовізуального вивчення: установлює взаємозв'язок між наочністю і свідомістю та показує шляхи використання засобів наочності.

Під терміном «мовна наочність» Володимир Артёмов розуміє «таку спеціально відпрацьовану пропозицію усного або письмового мовлення, у результаті якої через чуттєво-наочну виразність мовлення починають відображатися ті закони мови, за якими це мовлення побудоване» [9, с. 221].

Специфіка іншомовної наочності, на думку Бориса Беляєва, полягає в тому, що суб'єкти навчання демонструють відмінні особливості іноземної мови і закономірності її використання як засобу спілкування [60]. Тож обґрунтування доцільності використання візуальних опор для формування грамотності японського академічного мовлення студентів магістратури мовних ВНЗ вимагає констатування цієї потреби як мотиву навчання студентів.

Проаналізувавши у попередніх розділах загальні та психолінгвістичні особливості японського академічного мовлення, необхідно визначити, якими методичними засобами необхідно користуватися для формування його грамотності. Так, зокрема, для формування академічної грамотності написання конспекту лекції, розроблення хендауту, реферування та анотації, написання наукових статей та тез; продукування тексту усної презентації та виступу на конференції; усного і письмового переказу тексту наукової статті особливої ваги набуває використання візуальних опор, що допомагали б студентам висловлювати свої думки у письмовій

формі логічно та структуровано, забезпечували б цілісність та змістовність усного висловлювання та письмового тексту.

Як зазначає Юхим Пассов, опора є важливим засобом організації мовленнєвого вміння, необхідного для розвитку в мовця самостійності висловлювання [248, с. 157]. У працях багатьох науковців [478; 489; 495] ми знаходимо підтвердження того, що важливим аспектом, необхідним для розвитку умінь продукування усного висловлювання, є використання саме візуальних опор у вигляді мовних і немовних елементів, які допомагають зрозуміти інформацію, структурно правильно побудувати свою доповідь, враховуючи комунікативний намір.

Під візуальними опорами, слідом за Наталією Драб, ми розуміємо «сигнали та предмети, що усвідомлюються за допомогою зору та допомагають визначитися мовцю зі сприйманням, осмисленням та породженням мовлення» [133, с. 50]. Згідно з теорією «подвійного кодування», вербальна та ілюстративна інформація впливають на органи чуттєвого сприйняття [474, с. 35]. Згодом вербальна інформація кодується у формі мовних одиниць, ілюстративно-аналогова інформація зберігається у візуальних одиницях. При цьому свідомістю опрацьовуються різні частини одного й того самого об'єкта, інформація може ментально модифікуватися за різними параметрами: розміром, кольором (синхронне опрацювання сигналів). Між однаковими за значенням мовними та візуальними одиницями виникають зв'язки, таким чином запит на інформацію надходить із різних систем мозку. Поєднуючись між собою, текстова та зображальна інформації створюють у мозку ментальні моделі. Ментальні моделі лежать в основі візуальних образів, але вони можуть бути також абстрактними, відображаючи ситуації, які не візуалізовані [367, с. 73]. Такі моделі є складними структурами знань, що сприяють формуванню у студентів уявлення про одиниці інформації, структуру інформації та їх поєднання в часі та просторі.

Ми вважаємо, що подвійне кодування підвищує можливість утримування в пам'яті інформації, саме тому вона повинна подаватися студентам таким чином, щоб процес розкодування відбувався у пам'яті двома шляхами – у формі тексту та

візуального зображення. У порівнянні з іншими видами опор, візуальні опори, на нашу думку, є потрібними для навчання умінь продукувати тексти усної презентації та виступу на конференції; а також умінь усного та письмового переказу тексту наукової статті, оскільки вони не лише сприяють кращому засвоєнню матеріалу, але й функціонують як стисла «підказка» у комунікативній ситуації. Типові комунікативні ситуації зумовлюють види візуальних опор, які ми обираємо для формування і розвитку грамотності японського академічного мовлення.

З навчально-методичного погляду важливо визначити критерії відбору візуальних опор з урахуванням психологічної природи японського академічного мовлення:

- структурний – перевага надається тим візуальним опорам, що полегшують розгортання композиційної та логіко-структурної побудови тексту відповідного академічного жанру японської мови;
- мотиваційний – спрямований на підвищення рівня інтересу до процесу формування грамотності японського академічного мовлення;
- процесуальний, пов'язаний із лексико-граматичними особливостями японського академічного мовлення, засвоєння яких викликає особливі труднощі в українських студентів.

Також ми використовуємо *вербальні опори*, які відповідають вимогам структурного критерію: тексти; *зображальні опори*, які відповідають вимогам мотиваційного критерію: малюнки, графіки, таблиці; *вербально-зображальні опори*, які відповідають одночасно вимогам мотиваційного і структурного критеріїв, а саме: логіко-структурні схеми висловлювання.

Кожний вид візуальних опор має свої переваги.

Вербальні опори

Використання тексту як вербальної опори вимагає спочатку цілісно сприймати зміст, потім переходити до більш глибокого аналізу його будови, а потім знову повертатися до детального сприйняття на основі поглиблених знань.

Наприклад:

日本の「クール」を知る

日本人論とか日本文化論といったものを日本人は好むと、よく言われる。いわゆる自分探しの拡大版だろうか。筆者も2003年に「こんな私たち白書」という本紙連載を担当した。和製アニメや漫画の人気の、「かわいい」という日本語がそのまま海外でも使われている、といった話を先輩記者が紹介した。

思えばその前年、日本を「クール」と評価する論文が米国の外交専門誌に載った。「かっこいい」というほどの意味だろう。経済は低迷しているが文化的な影響力はある、といった文脈で日本でも話題になった。

時を経て、作家で演出家の鴻上尚史さんが『クール・ジャパン！？』と題する本を最近出した。外国人と日本を論じ合うNHKのBS放送の番組で司会を務める。その見聞や海外経験に基づく思索が詰め込まれていて面白い。

日本で何をクールと思ったか。番組で100人に聞くと、温水洗浄便座、お花見、100円ショップなどが上位に並んだ。日本人が思うかっこよさとは少しずれがあるらしい。

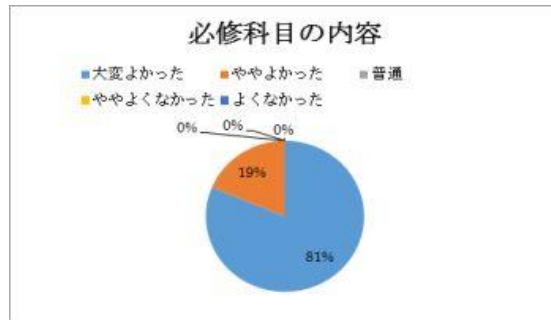
文化が異なれば摩擦も起きる。ブラジル人の女性が人の話にすぐ割り込むので、鴻上さんが注意した。彼女は「ブラジルで人の話が終わるのを待っていると、その話に興味がないのかと思われる」と反論し、なるほどと思ったという。

外からの目を通じて日本を知る。それを内向きな自己満足としてはなるまい。自分を知ることは相手を知ること。鴻上さんに従えば、「世界が多数であることを楽しむこと」である [371, c. 132]。

Зображальні опори

Зрозумілим є запит студента-магістранта на використання зображальних опор, тому що візуальне подання інформації у вигляді ілюстрацій необхідне для студентів, у яких немає достатніх попередніх знань з теми мовлення. Зображальні опори сприяють активізації розумової діяльності на заняттях та стимулюють розвиток творчого пошуку інформації для наступних етапів роботи з навчальним матеріалом.

Наприклад:



Verbally-visual supports

Logic-structural schemes of verbalization – an exceptionally important verbally-visual support, because it provides the opportunity to build a text for an oral presentation and a speech at a conference; to verbally convey the text of a scientific article; to write a lecture summary, develop a handout, a text of a report or an annotation, write a scientific article and a thesis not only with the help of designating the main parts of the story, but also of key ideas, which are predicted to be unfolded in each part.

Example:

| | |
|-----|-----------------------------|
| 前置き | 今日授業で日本の大学生の生活についてビデオを見ました。 |
|-----|-----------------------------|

| | |
|--------|---|
| ビデオの内容 | 大学生の京子さんは朝_____時におきます。 それから_____ます。 授業が終わった後_____します。 _____時に家に帰ります。 |
|--------|---|

| | |
|---------------|---|
| 私/ウクライナの学生の違い | ウクライナの学生/私は_____時ににおきます。 それから_____ます。 日本の大学生は_____が、ウクライナの学生は_____ _____です/ます。 |
|---------------|---|

| | |
|----|---------------------|
| 感想 | 日本の大学生の生活は忙しいと思います。 |
|----|---------------------|

| | |
|--|----------------------------|
| | ウクライナの大学生の生活の方が_____と思います。 |
|--|----------------------------|

Олексій Леонтьєв зазначав, що внутрішнє програмування мовної діяльності відбувається за допомогою певної схеми, на основі якої народжується вислів, тому схема для навчання тактики висловлювання повинна мати компоненти, які утворюють смислові частини і реалізують у закодованому вигляді його основний зміст [202, с. 21-28]. Схеми – надзвичайно ефективний засіб створення тексту, оскільки це модель-еталон для формування і формулювання думок. Тому їхнє використання можливе за умов, які відповідатимуть перебігу комунікативної ситуації в академічному спілкуванні. Такі візуальні опори допомагають: 1) стимулювати інтерес до навчання та його мотивацію [457; 467; 468]; 2) перебувати у тісному зв'язку з метою навчання; 3) супроводжувати розумові операції, які студент виконує при розв'язанні проблемного завдання [475].

З'ясувавши, що візуальні опори – необхідний засіб навчання продукування як усного, так і писемного висловлювання, вважаємо, що для створення продуктивної інтегративної системи навчання японського академічного мовлення необхідно передбачити спеціальні вправи для формування академічної грамотності з вербальними, зображальними й вербально-зображальними опорами.

Доцільність використання навчальних фонограм та відеофільмів при формуванні грамотності японського академічного мовлення також підтверджена практикою і теоретичними висновками. Сучасне осмислення проблеми мовної освіти та її реалізації зумовлює доцільність використання фонограм та відеофонограм у навчанні іноземних мов [1; 2; 73; 74; 75; 76; 90; 91; 103; 136; 154; 212; 213; 214; 254; 263; 272; 288; 314; 337; 338; 339].

Психологічною передумовою використання відеофонограм є здатність представляти мовний матеріал одночасно у двох модальностях – зоровій та слуховій. Відомо, що зорова модальність реалізується у зоровій невербальній (зображення дійових осіб: вираз обличчя, поза, міміка, жести, поведінка та ін.) та зоровій вербальній (письмове мовлення, титрування, написи тощо) наочності,

представленій у вигляді смислових та мовленнєвих опор. Слухова модальність реалізується у слуховій невербальній (музика, шуми, звуки, інтонація голосу, паузи, зітхання та ін.) та слуховій вербальній наочності. Встановлення зв'язку між вербальним та наочно-чуттєвим образом дійсності – важлива мета застосування наочності [118]. Інформація, що надходить до свідомості у поєднанні вербальної й образної форм, є більш стійкою, ніж інформація, відтворювана лише однією формою [468, с. 34].

Відеофонограма сприяє виникненню у студентів прямих асоціацій між мовними одиницями, що їх вони вивчають, та мовленнєвими ситуаціями у результаті взаємодії зорового та слухового аналізаторів. У зв'язку з цим, відеофонограма найбільш адекватно відображає специфіку усного мовлення, оскільки в ній студентам пропонуються синхронізовані зорові та слухові образи.

На сьогодні існують дослідження, присвячені використанню відеофонограми при навчанні усномовленнєвої іншомовної діяльності, що розглядають проблему з різних позицій [340; 348; 349; 354; 386; 392; 393; 401; 402; 450; 458].

Наукові дані японських дослідників свідчать, що сприйняття та розуміння японського мовлення полегшується в умовах аудіовізуального представлення навчальної інформації, оскільки у процесі декодування інформації поряд із зоровим та слуховим аналізаторами бере участь мовномоторний аналізатор, який уже розвинений у студентів-японців. Він виконує роль своєрідної контролювальної системи за підтримки екстралінгвістичних факторів [474].

Під час сприймання відеофонограми актуалізована не лише власне зорова і слухова наочність, але й мовна, що й визначає лінгвістичні основи використання відеофонограми:

- фонетичні: фонетична правильність мовлення, реалізація якої стимулює виникнення та закріплення у свідомості студентів певних зразків-еталонів. Їхня структура характеризується єдністю трьох компонентів, що сприяють успішному формуванню мовленнєвих навичок та вмінь: слухового, артикуляційного та зорового;

- лексичні: тематично погруповані позначення реалій, концептів, результатів судження;
- граматичні: інверсія, еліптичні неповні речення, скорочені форми, розділові та риторичні запитання.

У методиці викладання японської мови для академічних цілей існує також підхід використання відео у навчанні усної іншомовленнєвої комунікації без озвучення, що активізує логічно-мисленнєву діяльність студента на рівні інтуїтивного добору мовленнєвих одиниць та підвищує мотивацію продукування власних висловлювань японською мовою [467; 468; 474; 478; 491; 492; 496]. На наше переконання, такий підхід є цікавим, неординарним та корисним у навчанні усної іншомовленнєвої комунікації і може бути використаний у навчанні японістів-філологів в Україні. Перегляд відеограми без озвучення є цілісною формою навчання, тому що студент спочатку сам намагається відтворити в усній чи письмовій формах історію, зануритися у комунікативну ситуацію, яку спостерігає на екрані, і спроектувати її за власним сценарієм. Потім відбувається проговорювання можливих реплік в аудиторії, обговорення правильності (чи хибності) інтерпретації історії і добору мовних одиниць. Після повторного перегляду відеограми вже з озвученням відбувається коригування мовлення. Такі навчальні прийоми надають додаткову можливість урізноманітнити навчальну діяльність, обговорювати побачене в групах, заслухати виступи членів кожної групи, підбити підсумки обговорення. Важливим для моделювання комунікативних ситуацій є надання можливості спілкуватися у парах або групах, завдяки чому набувається досвід японської мовленнєвої практики. Так при розробленні інтегративної системи навчання японського академічного мовлення студентів магістратури мовних ВНЗ ми застосовували організаційну форму використання відеограми без озвучення в умовних ситуаціях незгоди з думкою викладача, узгодження наукових позицій на семінарі, вибору теми самостійної роботи. Методи і прийоми, які супроводжували навчання, відповідали типам відеофонограм.

Ми вважаємо, що критеріями добору відеофонограм та поділу їх на типи у процесі формування япономовної академічної грамотності є:

1) відповідність вокабулярно-семантичного рівня відеофонограми вокабулярно-семантичному рівню студентів магістратури; 2) забезпечення необхідності рівня мотивації вивчення академічних жанрів японської мови; 3) відповідність проміжним дидактичним цілям; 4) виявлення лексико-граматичних особливостей японського академічного мовлення, засвоєння яких викликає особливі труднощі в українських студентів.

Серед фахівців досі порушується проблема необхідності і доцільності використання фонограм при навчанні усного іншомовного спілкування [358; 363; 376; 406; 406; 457; 458]. Фонограма, як і відеофонограма, завжди відображає специфіку усного мовлення, оскільки пропонує студентам слухові образи.

При доборі типів навчальних фонограм вважаємо за необхідне дотримуватися таких критеріїв:

1) відповідність вокабулярно-семантичного рівня фонограми тезаурусу студентів магістратури; 2) відповідність меті навчання на цьому етапі і значущій ситуації спілкування; 3) реалізація новизни змісту; 4) виявлення фонетико-фонологічних, інтонаційних особливостей японського академічного мовлення, засвоєння яких викликає особливі труднощі в українських студентів.

Наведені переваги використання опор та відеофонограм під час формування вмінь японського академічного мовлення переконують у необхідності застосування цих засобів у формуванні япономовної академічної грамотності.

Розглянемо типи вправ, які будемо використовувати у розробленій нами системі вправ. Вправи зі спільними ознаками, підпорядковані певним критеріям, поєднуються у **типи**. Серед критеріїв, за якими визначаються **типи** вправ, є основні та додаткові. У нашому дослідженні за критерієм спрямування навчальної дії на видання або отримання інформації визначаються **рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивно-продуктивні та продуктивні** вправи. Така

класифікація є традиційною. Ми приймаємо її із застереженням: немає рецепції без продукції. Ці визначення ми вважаємо *переважною* діяльністю.

У нашому дослідженні ознака «рецептивно-» надається вправі, що виконується з попереднім переглядом фрагмента навчальної відеофонограми, прослуховуванням навчальної фонограми або читанням тексту.

За критерієм комунікативності в нашому дослідженні визначаються умовно-комунікативні та комунікативні вправи.

З урахуванням вказаних вимог будується система вправ для поетапного навчання японського академічного мовлення в жанрово-блоковому циклі занять, поєднаних між собою спільною комунікативно значущою ситуацією. Кожний етап навчання японського академічного мовлення повинен будуватися відповідно до тих знань, умінь та навичок у межах кожного ВІС, якими повинні оволодіти студенти, а також містити групи вправ, що передбачають дотримання принципу одного різновиду навчальних труднощів та принципу їх нарощування під час виконання операцій, які послідовно ускладнюються під час виконання системи вправ.

Запропонована нами інтегративна система вправ переслідує мету формування комплексних вмінь сприймання, розуміння та продукування усних та письмових текстів різних академічних жанрів, поєднаних спільною комунікативно значущою ситуацією, а її завданням є довести засвоєння до рівня вміння, враховуючи етапи становлення вмінь сприймання, розуміння та продукування усних та письмових текстів.

Інтегративна система навчання японського академічного мовлення побудована на обґрунтованих нами у підрозділі 2.3. засадах комунікативно-прагматичного підходу та передбачає поділену на три ВІС жанрово-блокову організацію процесу комплексного формування вмінь япономовного академічного мовлення на основі спільної комунікативно значущої ситуації в межах кожного окремого ВІС.

Внаслідок спостережень, анкетування та інтерв'ю магістрантів і викладачів, висновків про перебіг навчального процесу і з метою залучення необхідних текстових одиниць, навчального матеріалу для спілкування у типових академічних ситуаціях було встановлено, що ВІС 1 повинен охоплювати таку групу найбільш

важливих і потрібних жанрів японського академічного мовлення, як лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь, поєднаних спільною комунікативно значущою ситуацією «Лекція і семінар поточного навчального процесу». «Оприлюднення результатів дослідження» є значущою комунікативною ситуацією у компоненті ВІС 2, тому жанри японського академічного мовлення організовані навколо оприлюднення часткових результатів дослідження на конференції та в науковій літературі, а також для здобуття грантів; група жанрів, визначених у ході опитування студентів і викладачів та власної практики, представлена тезами, реферуванням, репліками в дискусії, аргументуванням, анотацією, науковою статтею та виступом на конференції із презентацією. Значущою комунікативною ситуацією для ВІС 3 є «Захист кваліфікації», в межах якої відбуватиметься написання та презентація дипломних робіт і захист кваліфікації магістра; група жанрів представлена магістерською роботою та науковою дискусією.

Наступним питанням, яке потребує нашого обґрунтування, є визначення етапності у навчанні японського академічного мовлення студентів-філологів.

Проаналізувавши роботи науковців стосовно етапності навчання іншомовного мовлення, ми встановили, що існує безліч напрацювань з цієї проблематики [130; 131; 176; 221; 222; 223; 238; 240; 241]. Різні науковці мають власні погляди на виділення етапів у навчанні іншомовного спілкування, однак можливо стверджувати, що є один спільний критерій, який поєднує ці міркування – це чіткий поділ на класифікацію етапності навчання окремо усного та писемного іншомовного спілкування. Проте в межах нашого дослідження навчання японського академічного мовлення за інтегративною системою відбувається комплексно та взаємопов'язано, тобто у межах кожного окремого базисного інтегративного компонента ми пропонуємо взаємопов'язане навчання усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності у відповідності до цілісного поетапного алгоритму за схемою 3.5.5.

Взаємопов'язане навчання усіх видів мовленнєвої діяльності



При цьому ми приймаємо уточнення дослідників з теорії комунікації, які наполягають на неможливості мовної рецепції без продуктивної інтерпретації [197]. А тому в кожній рецептивній діяльності є ознаки продуктивного мовлення.

Тому, зважаючи на напрацювання в етапності навчання усного та писемного мовлення, на коло проблем нашого наукового дослідження, на структурно-композиційні та лінгвостилістичні особливості японського академічного мовлення, на знання, навички та вміння, які повинні опанувати студенти, нами визначено три етапи формування япономовної академічної грамотності: 1 етап – підготовчий; 2 етап – організаційно-формувальний та 3 етап – реалізаційно-контрольний.

Метою **1-го підготовчого етапу** визначаємо *формування знань про стилістичні норми япономовних текстів різних академічних жанрів відповідно до кожного ВІС*, а також *формування навичок вживання в японському академічному мовленні відповідних йому лексичних, граматичних та стилістичних одиниць*. Задля досягнення поставленої мети на цьому етапі пропонуємо виконання таких вправ: 1) вправи на аналіз структурних та логіко-

композиційних особливостей япономовних текстів різних академічних жанрів, 2) вправи на проведення аналізу лексичних та граматичних засобів япономовних академічних текстів, 3) мовні вправи трансформаційного та коректурного характеру на моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам япономовного академічного мовлення.

Метою **2-го організаційно-формуального етапу** визначаємо *формування умінь сприймання, розуміння та продукування усних та письмових япономовних текстів різних академічних жанрів відповідно до кожного ВІС* шляхом виконання: 1) вправ на читання текстів різних академічних жанрів із метою подальшого використання отриманої з тексту інформації в прагматичних цілях; 2) вправ на аудіювання текстів різних академічних жанрів із метою подальшого використання почутої інформації в прагматичних цілях; 3) вправ на продукування усних текстів визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до усних текстів япономовних академічних жанрів; 4) вправ на продукування письмових текстів визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до письмових текстів япономовних академічних жанрів.

Метою **3-го реалізаційно-контрольного етапу** визначаємо *формування умінь реалізації сприймання, розуміння та продукування усних та письмових япономовних текстів різних академічних жанрів відповідно до кожного ВІС із використанням методу проекту, методу рольової гри та методу моделювання ситуації* для вирішення комунікативно-прагматичних задач в межах конкретної комунікативно значущої ситуації шляхом виконання комплексних завдань рецептивно-продуктивного та продуктивного комунікативного характеру, а також контроль сформованості цих умінь.

Перший підготовчий етап реалізуємо за допомогою мовних лексичних і граматичних вправ, а також мовленнєвих аналітичних вправ у читанні.

Для досягнення поставленої мети використовуємо вправи, які поділяються на 4 групи:

- 1) рецептивно-репродуктивні некомунікативні та продуктивні умовно-комунікативні лексичні вправи на вживання лексичних одиниць згідно з правилами японського академічного мовлення;
- 2) рецептивно-репродуктивні некомунікативні та продуктивні умовно-комунікативні граматичні вправи на вживання граматичних конструкцій згідно з правилами японського академічного мовлення;
- 3) трансформаційні та коректурні некомунікативні та умовно-комунікативні вправи на моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам японського академічного мовлення;
- 4) мовленнєві рецептивно-аналітичні вправи на читання та визначення загальностильових характеристик японського академічного мовлення.

Перша група – некомунікативні лексичні вправи на вживання лексичних одиниць, релевантних японському академічному мовленню.

Вправа 1.1.1. Мета вправи: розширення словникового запасу академічною лексикою, формування навичок вживання лексичних одиниць відповідно до правил академічного мовлення.

Тип вправи: некомунікативна лексична одномовна.

Вид вправи: на вживання лексичних одиниць відповідно до правил академічного мовлення.

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (відразу після виконання), письмовий, викладача.

Інструкція. のをつけた語は、レポートや論文ではどう書きますか。a～g からびなさい。

- 1) がだんだんしてきた。
- 2) でたくさんの人がインターネットを利用している。
- 3) 月のはのだいたい4分の1である。
- 4) この病気のは、まだされていない。
- 5) は度よりもっと売りがびた。

a. 次第に, b. はるかに, c. さらに, d. 多くの, e. およそ, f. わずかに, g. いまだに

Вправа 1.1.2. Мета вправи: розширення словникового запасу академічною лексикою, формування навичок вживання академічної термінології.

Тип вправи: некомунікативна лексична одномовна.

Вид вправи: на вживання академічних термінів.

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 次の () の中から、最も適当な語句を選びなさい。

- 1) コンピューター・ウイルスによる被害の（増加、増加する、増加するの）が問題になっている。
- 2) 町をきれいにするためには、人々の環境（に対する、に対して、対した）意識を高める（必要である、必要がある、必要とされる）。

Вправа 1.1.3. Мета вправи: розширення словникового запасу академічною лексикою, формування навичок вживання лексичних одиниць відповідно до правил академічного мовлення.

Тип вправи: некомунікативна лексична одномовна.

Вид вправи: на вживання лексичних одиниць відповідно до правил академічного мовлення

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (відразу після виконання), письмовий, викладача.

Інструкція. 次の { } の中から、最も適当な語句を選びなさい。

- 1) よいスピーチの条件は二つ {ある/がある/である} 。
 - 2) 第一は {短い/短いのがいい/短いことである} 。
- {次に/第二は/もう一つは} 何か一つ聞き手の心に残るポイントがあることである。

Вправа 1.1.4. Мета вправи: формування умінь визначати вирази, які використовуються в японському академічному мовленні.

Тип вправи: умовно-комунікативна лексична одномовна.

Вид вправи: на диференціацію мовленнєвих виразів японського академічного мовлення.

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (одразу після виконання), письмовий, викладача.

Інструкція. レポートや論文でよく使うのは、AとBのどちらでしょうか。

- 1) A. ある B.あります 2) A.わからない B.不明である
 3) A.できる B.可能である 4) A.少し増えた B.わずかに増えた
 5) A.本報告 B.この報告 6) A.でも B.しかし
 7) A.これまで B.今まで 8) A.山田 B.山田先生

Друга група – некомунікативні та умовно-комунікативні граматичні вправи на вживання граматичних одиниць, релевантних японському академічному мовленню.

Вправа 1.2.1. Мета вправи: формування навичок вживання граматичних конструкцій, які відповідають нормам японського академічного мовлення.

Тип вправи: некомунікативна граматична одномовна.

Вид вправи: на трансформацію граматичних конструкцій відповідно до японського академічного мовлення.

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 読んだテキストを利用しながら、語彙や文型を「です・ます体」、「だ体」、「である体」にしてください。

| | です・ます体 | だ体 | である体 |
|----|----------|--------|--------|
| 語彙 | 例：でも、けれど | だが、しかし | だが、しかし |
| 文型 | 例：不思議です | 不思議だ | 不思議である |

Вправа 1.2.2. Мета вправи: формування умінь диференціювати відповідність речень граматичним нормам японського академічного та розмовного мовлення.

Тип вправи: умовно-комунікативна граматична одномовна.

Вид вправи: на диференціацію відповідності речень граматичним нормам японського академічного та розмовного мовлення.

Спосіб виконання: індивідуально, усно.

Контроль: поточний (одразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 下線部の例のように「て形」に書き換えなさい。

例：イルカは 150 キロヘルツの超音波を出し、受けることができる。出し
て

1. 晴れた日は仕事をし、雨の日は本を読む。_____
2. これは古い日本語で書かれており、読むのが難しい。_____
3. この町は車が少なく、静かである。_____
4. 兄は学者であり、弟は医者であった。_____

Третя група - трансформаційні та коректурні некомунікативні та умовно-комунікативні вправи на моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам японського академічного мовлення.

Вправа 1.3.1. Мета вправи: формування навичок моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам японського академічного мовлення.

Тип вправи: некомунікативна лексико-граматична одномовна.

Вид вправи: на трансформування речень, які відповідають нормам японського академічного мовлення.

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (одразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція.

次の下線をつけた語をレポートや論文で使う表現にしなさい。

- 1) AはBより大きく、BはCより大きい。だから、AはCより大きい。
- 2) のCO₂のがえた。だから、大気が上がった。
- 3)、少年のが増えてきた。だから、は少年のを出した。

Вправа 1.3.2. Мета вправи: формування навичок моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам японського академічного мовлення.

Тип вправи: некомунікативна лексико-граматична одномовна.

Вид вправи: на трансформування речень, які відповідають нормам японського академічного мовлення.

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (одразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 下線部にして、次の文をレポートや論文で書くような文に直しなさい。

1) はどうしてを見るんですか。

2) どっちが正しいのかな。

3) アンケートをやって、そのをしましょう。

4) こんなケースは今までほとんどされてなくて、その原因もわかりません。

5) がいちばん高いのは、A じゃなくて、B でした。

6) 先生はこんなふうにおっしゃっていますが、どうですか。

Вправа 1.3.3. Мета вправи: формування умінь моделювання фрагментів текстів, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам японського академічного мовлення.

Тип вправи: умовно-комунікативна лексико-граматична одномовна.

Вид вправи: на трансформування фрагментів текстів, які відповідають нормам японського академічного мовлення.

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (одразу після виконання), письмовий, викладача.

Інструкція. 空欄に適切な語句を入れて、文を完成させなさい。

論文の書き方_____三つの原則がある。第一_____、序論で提示した課題に対して、解答が示されなければならない。問いと答えがあることが論文の条件である。第二_____、考察においては、他者の見解と自己の見解を明確に区別して書く必要がある。引用のルールをきちんと守ることが重要である。第三_____、つねに客観的に書くことを心がけるべきである。特に、自己の見解を述べる際には、客観性のある根拠を示さなければ、読者に十分理解してもらうことはできない。

若い女性の喫煙率が上昇している原因は二つ_____と考えられる。一つはタバコを吸う女性は女らしくないという差別意識が薄れつつある_____。_____一つは喫煙がタイエットにいいと思われている_____。

よい研究者の条件をあげれば、_____、あたまがやわらかいことである。すなわち、固定観念にとらわれず、自由な発想ができるということである。また、物事を客観的に見られることである。_____根気強さも大切である。飽きっぽい性格の人には、大量の資料を集めることも、長期間にわたる実験を行うことも、膨大なデータを処理することも困難であろう。そして、もう一つ_____、楽観的であることが望ましい。根拠のない自信というものが、時として大きな発見につながることもある。

Четверта група – мовленнєві рецептивно-аналітичні вправи на читання та визначення загальностильових характеристик японського академічного мовлення.

Вправа 1.4.1. Мета вправи: формування знань про основні структурно-композиційні, лінгвостилістичні та прагматичні характеристики япономовних академічних текстів, умінь визначати ці характеристики у комплексі.

Тип вправи: мовленнєва рецептивно-аналітична одномовна.

Вид вправи: на читання та визначення загальностильових характеристик япономовних академічних текстів.

Спосіб виконання: індивідуальний або в міні-групах, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 次の文章を読み、理論構成分析を行いなさい。

「タイム・マシン」のあらすじ

主人公の友人である時間旅行者は、タイムマシンを発明する。彼はそれを使って未来へと旅立つが、そこでは人類は支配階級の成れの果ての「エロイ」と労働階級の成れの果ての食人族「モーロック」という二つの種族に分かれていた。当時の状況を踏まえた社会批評的なディストピア小説である。

なお、ウェルズ以前にも過去に戻る話・未来を見る話、さらに時間を移動する機械を物語の中で書いた人間は存在するが、「科学的手段で時間を飛び越える機械」という概念を世に広め定着させた功績は大きい。

二度の映画化が行われており、どちらも時間移動中のマシン外部の描写が特徴である。後者ではH. G. ウェルズのひ孫であるサイモン・ウェルズが制作にかかわっている。

また、本作と世界に繋がりを持たせた他作者による派生作品や時間旅行者ご本人が出てくる作品がいくつもある。また、もはや古典と化している本作品の存在がキーワードとなる作品も多い。ウェルズに影響を受けてタイムトラベルを研究する物理学者までいる。

Вправа 1.4.2. Мета вправи: формування знань про основні структурно-композиційні елементи япономовних академічних текстів, умінь визначати ці елементи та встановлювати їхні функції в тексті.

Тип вправи: мовленнєва рецептивно-аналітична одномовна.

Вид вправи: на читання та визначення структурно-композиційних елементів япономовних академічних текстів.

Спосіб виконання: в міні-групах, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 次の文章から「誰が・いつ・何をしたか・どうしてチェンナイか」を読み取りなさい。

インド・チェンナイに総合工業団地日揮とみずほ銀が開発に参画

2013. 11. 18 16:37 産経新聞

シンガポールの不動産開発大手、アセンダスグループは18日、インドのタミル・ナドゥ州の州都チェンナイで、インドと日本の企業とともに共同開発する総合工業団地「ワンハブ・チェンナイ」の概要を発表した。2015年2月の竣工（しゅんこう）を目指しており、投資総額は7億ドル（約700億円）を予定している。

「ワンハブ・チェンナイ」は586ヘクタールの敷地内に工業地区と居住地区、ビジネス施設を併設する「ワンストップ・サービス」が特徴。

インドに進出している日系自動車メーカーなどへの部品供給拠点となることを想定しており、自動車・電機部品や食品関係の企業を誘致していく。

事業にはインドの不動産開発大手アイレオと日揮、みずほ銀行が参画。テナントには日立グループの日立オートモティブシステムズ、高砂香料工業、味の素の3社が決まっている。

アセンダスグループのマノハ・キアタニ最高経営責任者（CEO）は「チェンナイは熟練工が多く識字率も高い地域。港湾などインフラ設備も整っており、近代的なサービスが提供できる」と話した。

- だれが:
- いつ:
- 何をしたか:
- どうしてチェンナイか:

Вправа 1.4.3. Мета вправи: формування знань про мовні засоби (лексичні та граматичні) япономовних академічних текстів та уміння їх визначати, а також кваліфікувати їхню роль.

Тип вправи: мовленнєва рецептивно-аналітична одномовна.

Вид вправи: на читання та визначення лексичних та граматичних особливостей япономовних академічних текстів.

Спосіб виконання: індивідуально, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 次のテキストを読みながら、その語彙と文型の特徴を把握しなさい。

平和主義という初心

記事を書くときに、使いたくない言葉というものがある。いまは亡きある先輩記者は「旧日本軍」という言葉を使わず「日本軍」と表していた。紙面では一般に、旧をつけた「旧日本軍の」といった言葉がよく使われている。

戦中に少年だったその人は「新しい日本軍はないのだから、旧もない。日本軍とは敗戦で解体されたあの組織だけだ」と言っていた。筋は通っている。自衛隊は軍とは違うという認識が根底にあった。

泉下の先輩は何を思うだろう。自民公明の与党内で、安全保障法制の全容が固まった。自衛隊を制限していたタガが次々に外れ、戦場は格段に近くなりつつある。海外での活動や範囲は一気に広がる様相だ。

次のような一首が、月刊誌「短歌」（角川学芸出版）の昨年10月号に載っていた。「<軍>が来てこれはいらぬものといひ< >をはずすカタストロフィー」。歌人の渡辺松男さんが詠んだ。

括弧つきの軍とは様々に制約された軍の意味であろう。自衛隊だろうか。カタストロフィーとは悲劇的結末。括弧すなわち歯止めを「いらぬもの」と外す危うさが、一首から立ちのぼる。短句はしばしば、ことの本質を鋭い刃となって刺す。

本紙歌壇の選者、馬場あき子さんの胸に浮かぶ。「初心とはいつでも帰れるかほをしてかたわらにありてすでに帰れず」。能の世界のことと思われるが、この「初心」に憲法9条や平和主義が重なっていく。戦後の焼け野原で誰もがかみしめた、重い初心のはずである。

Другий організаційно-формульальний етап передбачає формування комплексних умінь сприймання, розуміння та продукування усних та письмових япономовних текстів різних академічних жанрів відповідно до кожного ВІС.

Другий етап реалізуємо за допомогою мовленнєвих умовно-комунікативних та комунікативних, рецептивно-продуктивних та продуктивних вправ у читанні, письмі, аудіюванні і говорінні.

Для досягнення поставленої мети використовуємо вправи, які поділяються на **4 групи**:

1) вправи на читання текстів різних академічних жанрів із метою подальшого використання отриманої з тексту інформації в прагматичних цілях. До таких вправ відносимо рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи;

2) вправи на аудіювання текстів різних академічних жанрів із метою подальшого використання почутої інформації в прагматичних цілях. До таких вправ відносимо рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи;

3) вправи на продукування усних текстів визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до усних текстів япономовних академічних жанрів. До таких вправ відносимо рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні та продуктивні комунікативні вправи. В межах ВІС 1 вправи будуть направлені на розвиток умінь діалогічного мовлення в академічній ситуації, межах ВІС 2 – на розвиток умінь монологічного мовлення в академічній ситуації, а в межах ВІС 3 на розвиток умінь полілогічного спілкування в академічній ситуації;

4) вправи на продукування письмових текстів визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до письмових текстів япономовних академічних жанрів. До таких вправ відносимо рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні та продуктивні комунікативні вправи.

У межах кожної групи також виділяємо відповідні **блоки** вправ:

- 1) у першій групі виділяємо **2 блоки** вправ: **а)** вправи на розуміння тексту (зміст абзацу, розуміння зв'язків між абзацами), **б)** вправи на смислове опрацювання інформації, або аналітичні уміння (виділення основної думки, узагальнення фактів, виведення судження, оцінювання змісту, інтерпретація змісту);
- 2) в другій групі виділяємо **3 блоки** вправ: **а)** вправи на розуміння загального змісту тексту з метою встановлення логічних зв'язків, головної думки, **б)** вправи на вміння розуміти та виділяти ключові слова та речення, **в)** вправи на вміння виділяти висловлену головну думку тексту з метою передачі, а також інтерпретації почутої інформації;
- 3) в третій групі виділяємо **3 блоки** вправ: **а)** вправи на оволодіння діалогом обговоренням (дискусія) у межах академічних ситуацій спілкування, **б)** вправи на оволодіння монологом-розповіддю та монологом-міркуванням у межах академічних ситуацій спілкування, **в)** вправи на оволодіння полілогічним спілкуванням у межах академічних ситуацій спілкування;
- 4) у четвертій групі виділяємо **3 блоки** вправ: **а)** вправи на написання переказу (стислого, розгорнутого), **б)** вправи на написання плану, тез, анотації, **в)** вправи на написання цілісного тексту академічного спрямування: наукова стаття та магістерська робота.

Перша група – рецептивно-аналітичні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи на читання текстів різних академічних жанрів із метою подальшого використання отриманої з тексту інформації в прагматичних цілях. Вправи першої групи поділяються на **2 блоки** вправ: **а)** вправи на розуміння тексту (зміст абзацу, розуміння зв'язків між абзацами), **б)** вправи на смислове опрацювання інформації, або аналітичні уміння (виділення основної

думки, узагальнення фактів, виведення судження, оцінювання змісту, інтерпретація змісту).

Вправа 2.1.1. (а). **Мета вправи:** формування умінь розуміння япономовних академічних текстів на рівні змісту абзацу.

Тип вправи: мовленнєва рецептивно-аналітична одномовна.

Вид вправи: на читання та розуміння на рівні змісту абзацу япономовних академічних текстів.

Спосіб виконання: індивідуально, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 以下の文章を読み、各段落の内容を把握しなさい。

イルカと

イルカには超音波を出したりけたりするがある。超音波というのは 20 キロヘルツ以上の音である。人間が聞くことができる音は 20 キロヘルツ以下の音で、それ以上の音を超音波とんでいる。イルカは 150 キロヘルツまでの超音波を出し、受けることができる。

イルカはこの能力をいて水中にある物をすことができる。たとえば、イルカの目に目かくしをつけて見えないようにしても、プールの底にあるを探して持って来ることができる。実験報告によれば、ある種のイルカは 290 メートル先の魚を探す能力があり、またある種のイルカは 0.5 ミリメートルのの細い線を探す能力がある。

さらに、イルカは超音波を用いて水中にある物ののをすることができる。7メートルにかれた同じ大きさの金属のと木の板を識別して探し出すことができたという報告がある。

イルカはに超音波を出し、水中にある物からしてきた超音波を受け、その物についてののをるのである。

Вправа 2.1.2. (а). **Мета вправи:** формування умінь розуміння зв'язків між абзацами япономовних академічних текстів.

Тип вправи: мовленнєва рецептивно-аналітична одномовна.

Вид вправи: на читання та розуміння зв'язків між абзацами япономовних академічних текстів.

Спосіб виконання: індивідуально, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 以下の文章を読みなさい。

日本語教育と異文化間コミュニケーションの問題

コーネル大学の日本語教育と言語学の恩師であるエリノア・ジョーデン先生はかねがね日本語の学習者に"Expect differences、be surprised by similarities"（異なっていることを期待し、類似していることがあったら、驚きなさい。）とおっしゃっていた。つまり、異文化圏では異なっているのが当たり前で同じものであったら不思議であり、日本人の行動はアメリカ人の行動と異なっているのだという意識を持って日本人と付き合いなさいということである。

日本語の文化、アメリカの文化等はそれぞれ異なる体系をなしている。したがって、表面的に同じように見える、ある個別的なことでさえ、それぞれの体系の中での意味、価値が異なることになる。そうだとすると、すべてのものごとは、それぞれの体系の中で持っている意味、価値が異なっているので異なっているのが当然ということである。それゆえ、体系が異なっているのにもかかわらず、同じような意味を持つものごとが存在するということは、逆に驚くべきだと考えられる。

言語と文化は、相互に影響を与えており、人間の認識も文化に大きな影響を受けている。ある言語、文化圏に育った人間は、その言語、文化でのものの見方を習得し、その見方が自然で、それ以外の見方があるとはなかなか思えなくなってしまう。したがって、アメリカ人は本来日本人の行動を、日本文化での意味、価値を読み取り、判断すべきであるが、自分の文化で、つまりアメリカの規準で判断し、誤解や摩擦を起こしてしまいがちである。そのため、ジョーデン先生は「異なっていることを期待し類似していることがあったら、驚きなさい。」と

おっしゃることで、自分の文化の判断基準で、異なった文化での行動を判断しないように戒めたと思われる。日本語の学習者がこの違いに気づくことが日本をさらに深く知ることなのである。

Вправа 2.1.3. (б). **Мета вправи:** формування аналітичних умінь виділення основної думки, узагальнення фактів, виведення судження, оцінювання змісту, інтерпретація змісту япономовних академічних текстів.

Тип вправи: мовленнєва рецептивно-аналітична одномовна.

Вид вправи: на читання та виділення основної думки, узагальнення фактів, виведення судження, оцінювання змісту, інтерпретація змісту япономовних академічних текстів.

Спосіб виконання: індивідуально, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 各段落の主な話題を示す中心文は何番目の文章ですか。

第1段落_____第2段落_____第3段落_____

Інструкція. 各段落の中心文を順に読んで、本文の流れを把握しなさい。

Друга група – вправи на аудіювання текстів різних академічних жанрів із метою подальшого використання почутої інформації в прагматичних цілях. До таких вправ відносимо рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи. Вправи другої групи поділяються на **3 блоки** вправ: **а)** вправи на розуміння загального змісту тексту з метою встановлення логічних зв'язків, головної думки, **б)** вправи на вміння розуміти та виділяти ключові слова та речення, **в)** вправи на вміння виділяти висловлену головну думку тексту з метою передачі, а також інтерпретації почутої інформації.

Вправа 2.2.1. (а) **Мета вправи:** формування аналітичних умінь розуміння загального змісту япономовного академічного аудіотексту з метою встановлення логічних зв'язків, головної думки.

Тип вправи: мовленнєва рецептивно-аналітична одномовна.

Вид вправи: на аудіювання та розуміння загального змісту япономовного академічного аудіотексту з метою встановлення логічних зв'язків, головної думки.

Спосіб виконання: індивідуально, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. もう一度話を聞いて、下線部に必要な情報を書きなさい。

_____を外国人に外国語として指導しようとする時、一番困難を感じるのは音声指導だろう。

人間は生まれながらにして、_____。人間に発することのできる音は非常に限定されてはいるが、それでも生まれ落ちた時には、_____ことができる可能性を秘めているはずだ。それがどの国籍、どの民族に属し、母語が何であるかによって、次第に限定された音だけを発するようになり、やがては_____を聞き取り、他の音を聞き分ける力さえ失ってしまう。

_____は「l」と「r」、「f

と「h」の区別ができる人は少ない。現代の日本語には、そういった_____を必要とする語彙がないからだ。しかし「だ」と「た」のように有声音・無声音(声帯の振動を伴う音と伴わない音)の区別ははっきり_____ことができる。なぜなら「だいがく」と「たいがく」では、_____が生じるからだ。ほとんどの欧米の言語には、_____、無声音の対立があるが、中国語、韓国語・朝鮮語などの言葉では「だ」「た」、「が」「か」などを、音の対立ではなく、_____音かの対立としてとらえるようだ。したがって、例えば「出口がわかりません」というべきところを「手口がわかりません」といって、聞いた方が一瞬意味を図りかねることがある。これも「で」と「て」の_____で、母語にその二つの音の区別を必要とする語彙がないことから、耳が「で」と「て」の区別をキャッチできないために起こる誤りだろう。

外国人にとって、聞き取りにくい、あるいは発音しにくい日本語の音は何だろうか。日本人の話し方で、どんな点が難しいのだろうか。外国人に指導する際、_____をみつめ、学習者の母語と比較し、自分が何気なく口にしている日本語をみつめなおすところから出発しなくてはならない。

この章では、外国人にとって特に難しいと思われる日本語のアクセント、_____ (文の中で特定の語を強調すること)、そして特殊音節と言われる「長音」(おばあさん<>おばさん)、「促音」(バッタ<>バター)、「発音」 「あんな<>あな)などの問題について、_____を通して考えてみたい。

Вправа 2.2.2. (б) **Мета вправи:** формування умінь розуміти та виділяти ключові слова та речення япономовного академічного аудіотексту.

Тип вправи: мовленнєва рецептивно-репродуктивна одномовна.

Вид вправи: на аудіювання з метою розуміння та виділення ключових слів та речень япономовного академічного аудіотексту.

Спосіб виконання: індивідуально, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. テキストを聞きながら、下線部に言葉を入れなさい。

1. 超音波というのは周波数_____キロヘルツ以上の音である。
2. 人間が聞くことができる音は_____キロヘルツ以下の音である。
3. 7メートル先に置かれた同じ大きさの金属の板と_____の板を識別して探し出すことができたという_____がある。
4. イルカは前方に超音波を出し、水中にある_____から反射してきた超音波を_____、その物についての情報を得るのである。

Вправа 2.2.3. (б) **Мета вправи:** формування умінь розуміти та виділяти ключові слова та речення япономовного академічного аудіотексту.

Тип вправи: мовленнєва рецептивно-репродуктивна одномовна.

Вид вправи: на аудіювання з метою розуміння та виділення ключових слів та речень япономовного академічного аудіотексту.

Спосіб виконання: індивідуально, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. もう一度話を聞いて、下線部に必要な情報を書きなさい。

「橋」と「箸」

外国人に日本語を教えていると、短時間のうちに「自然な」日本語が話せるようになる人と、かなり難しい文章を読んだり書いたりできるのに、いつまでたっても「_____」日本語を話す人がいる。その不自然さの源をたどっていくと、アクセントに行き着くことが多い。

日本語のアクセントは、高低アクセントで、あるまとまりのある語句を話すと、必ずその中に_____ができる。また、単語では、アクセントの高さの違いによって、_____が出てくる。よく言われた「箸・はし」と「橋・はし」はその_____だろう。この高低アクセントに対して、英語やロシア語は強弱アクセントだ。あるまとまりのある文を読むと、その中に強く発音される音がある。スウェーデン語や中国語（北京語）は、高低アクセントと強弱アクセントの両方のアクセントがあり、またフランス語や韓国語（_____方言）は、高低アクセントも強弱アクセントも特たないと言われる。

このように、_____によってもアクセント感覚に大きな違いがある。日本語の高低アクセントと_____アクセントを例にあげてみよう。

この日本語の高低アクセントを見事自分のものにしてしまった外国人がいた。自然な高低アクセントで話すことが、「日本語らしい日本語」を話す決め手とすれば、_____をここに紹介することは、日本語の音声を考える一つのヒントになると思う。

Вправа 2.2.4. (в) **Мета вправи:** формування вміння виділяти висловлену головну думку япономовного академічного аудіотексту з метою передачі, а також інтерпретації почутої інформації.

Тип вправи: мовленнєва рецептивно-продуктивна одномовна.

Вид вправи: на аудіювання з метою розуміння та виділення висловленої головної думки япономовного академічного аудіотексту з метою передачі, а також інтерпретації почутої інформації.

Спосіб виконання: індивідуально, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 文章を2回聞いて、内容と合っているものに○、合っていないものに×を書きなさい。

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

Інструкція. 次の文が正しければ○、正しくなければ×を記入しなさい。

() 1. 人間は 20 キロヘルツ以上の音を聞くことができる。

() 2. イルカは 150 キロヘルツ以上の超音波を出したり受けたりできる。

() 3. イルカは目を使わずに水中にある物をさがすことができる。

() 4. どの種のイルカも同じ能力を持っている。

() 5. イルカは物をさがすことはできるが、木と金属の違いはわからない。

Інструкція. 聞いた話に対して自分の意見を述べなさい。

Інструкція. 聞いた話を隣の学生に伝えなさい。

Третя група – вправи на продукування усних текстів визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до усних текстів япономовних академічних жанрів. До таких вправ відносимо рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні та продуктивні комунікативні вправи. В межах ВІС 1 вправи будуть направлені на розвиток умінь діалогічного мовлення в академічній ситуації, межах ВІС 2 – на розвиток умінь монологічного мовлення в академічній ситуації, а в межах ВІС 3 на розвиток умінь полілогічного спілкування в академічній ситуації. В третій групі виділяємо **3 блоки** вправ: **а)** вправи на оволодіння діалогом-обговоренням (дискусія) в межах академічних ситуацій спілкування, **б)** вправи на оволодіння монологом-розповіддю та монологом-

міркуванням у межах академічних ситуацій спілкування, **в)** вправи на оволодіння полілогічним спілкуванням у межах академічних ситуацій спілкування.

Вправа 2.3.1. (а) **Мета вправи:** формування уміння говорити окремими репліками, ставити запитання та відповідати на них.

Тип вправи: мовленнєва, продуктивна, одномовна.

Вид вправи: на говоріння окремими репліками, постановку запитання та відповіді на них.

Спосіб виконання: фронтально, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція.

- 1) Ук라이наと日本の文化では同じものがありますか。あるとしたら、それは何ですか。
- 2) Ук라이наと日本の文化では異なっている点に気づいたことがありますか。それは何ですか。

Вправа 2.3.2. (а) **Мета вправи:** формування уміння сприймати та продукувати коротке наукове повідомлення.

Тип вправи: мовленнєва, рецептивно-продуктивна, одномовна.

Вид вправи: на сприймання та продукування короткого наукового повідомлення.

Спосіб виконання: фронтально, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. Приклад мовленнєво-ситуативної картки:

| |
|---|
| <p>Мовленнєво-ситуативна картка 3 (для студентів-японістів першого року навчання в магістратурі)</p> <p><u>Рольова гра: журналіст – науковець-винахідник.</u></p> <p><i>Завдання для журналіста:</i> Потрібно взяти інтерв'ю у винахідника сонячних батарей, маючи загальні фонові знання.</p> <p><i>Завдання для винахідника:</i> описати винахід.</p> <p><i>Завдання для викладача й інших:</i> оцінити відповідність висловлювань жанру, стилю, грамотність мовців.</p> |
|---|

Вправа 2.3.3. (б) **Мета вправи:** формування вмінь продукування монологу-розповіді в межах академічних ситуацій спілкування.

Тип вправи: мовленнєва, продуктивна, одномовна.

Вид вправи: на продукування монологу-розповіді в межах академічних ситуацій спілкування.

Спосіб виконання: індивідуально, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція.これから私たちは以下の枠組みに従って日本とウクライナの大学生の生活についてまとめます。

まとめてからみんなに発表しましょう。

| | |
|-----|------------------------------|
| 前置き | 今日、授業で日本の大学生の生活についてビデオを見ました。 |
|-----|------------------------------|



| | |
|--------|---|
| ビデオの内容 | 大学生の香子さんは朝_____におきます。それから_____ _____ます。 大学の授業は____時から_____時までです。授業が終わった後、_____ます。 _____時に家に帰ります。 |
|--------|---|



| | |
|----------------|---|
| 私／ウクライナの大学生の違い | ウクライナの大学生／私は_____時におきます。 それから_____ます。 日本の大学生は_____が、ウクライナの大学生は_____です／ます。 |
|----------------|---|



| | |
|----|---|
| 感想 | 日本の大学生の生活は_____と思います。 ウクライナの大学生の生活の方が_____と思います。 |
|----|---|

Вправа 2.3.4. (б) **Мета вправи:** формування вмінь продукування монологу-міркування в межах академічних ситуацій спілкування.

Тип вправи: мовленнєва, продуктивна, одномовна.

Вид вправи: на продукування монологу-міркування в межах академічних ситуацій спілкування.

Спосіб виконання: індивідуально, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 以上のテキストを元に、発表の構造やその内容を考えなさい。

| | |
|-----|---|
| 前置き | |
| ↓ | |
| 本論 | 。 |
| ↓ | |
| 結論 | |
| ↓ | |
| 感想 | |

Вправа 2.3.5. (в) **Мета вправи:** формування вмінь полілогічного спілкування в межах академічних ситуацій спілкування.

Тип вправи: мовленнєва, продуктивна, одномовна.

Вид вправи: на оволодіння полілогічним спілкуванням у межах академічних ситуацій спілкування.

Спосіб виконання: парно або колективно, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. 以下の質問に答えながら、ディスカッションをしながら。

1. 文章を聞いて、その文章の続きを考えなさい。
2. 文書を読んで、その内容に対して自分の意見を言いなさい。

3. 今している動作について説明しなさい。
4. 他人が今している動作について説明しなさい。
5. 絵を見ながら、それに賛成や反対の意見を言いなさい。
6. 二つの意見を比較しなさい。
7. 友達の意見に反論しなさい。
8. 友達と議論しなさい。

Вправа 2.3.6. (в) **Мета вправи:** формування вмінь полілогічного спілкування в межах академічних ситуацій спілкування.

Тип вправи: мовленнєва, продуктивна, одномовна.

Вид вправи: на оволодіння полілогічним спілкуванням у межах академічних ситуацій спілкування.

Спосіб виконання: парно або колективно, усно.

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний, викладача.

Інструкція. ディスカッションのビデオを見て、質問に答えなさい。

1. アイヌ語教室はいつ始まり、今はどうなっているか。状況が変化した理由は何か。
2. アイヌ語の現在の状況はどのようなものか。
3. 先住民族と少数民族の違いを説明しなさい。

Четверта група – вправи на продукування письмових текстів визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до письмових текстів япономовних академічних жанрів. До таких вправ відносимо рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні та продуктивні комунікативні вправи. В четвертій групі виділяємо **3 блоки** вправ: **а)** вправи на написання переказу (стислого, розгорнутого), **б)** вправи на написання плану, тез, анотації, **в)** вправи на написання цілісного тексту академічного спрямування: наукова стаття та магістерська робота.

Вправа 2.4.1. (а) **Мета вправи:** формування вмінь стислого переказу япономовного академічного тексту.

Тип вправи: мовленнєва, рецептивно-продуктивна, одномовна.

Вид вправи: на формування вмінь стислого переказу япономовного академічного тексту.

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (відразу після виконання), письмовий, викладача.

Інструкція. 本文の構造は次のとおりです。文を完成し、段落の話題を把握しなさい。

| | 文番号 | 中心文 |
|---|-------------|------------------------------|
| 1 | 1. a. _____ | には、b. _____を出したり受けたりする能力がある。 |
| 2 | 5. | イルカはこの能力を用いて、水中にある物を |
| 3 | c. _____ | ことができる。 |
| | 8. | イルカは超音波を用いて・・・材質の差を |
| 4 | d. _____ | することができる。 |
| | 10. | イルカは前方に超音波を出し・・・その物について |
| | e. _____ | のを得る。 |

Вправа 2.4.2. (а) **Мета вправи:** формування вмінь розгорнутого переказу япономовного академічного тексту.

Тип вправи: мовленнєва, рецептивно-продуктивна, одномовна.

Вид вправи: на формування вмінь розгорнутого переказу япономовного академічного тексту.

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (відразу після виконання), письмовий, викладача.

Інструкція. あなたがテキストを読む前に「イルカと超音波」という題名から推測したことは、本文に書かれていましたか。それについて十の文章以内に書きなさい。

Вправа 2.4.3. (б) **Мета вправи:** формування вмінь написання анотації.

Тип вправи: мовленнєва, рецептивно-продуктивна, одномовна.

Вид вправи: на формування вмінь написання анотації.

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (відразу після виконання), письмовий, викладача.

Інструкція. 以下の構成に従って要約を書きなさい。

| | |
|-------------------------|--|
| 一つ目の段落の要約（一つの文章でまとめなさい） | |
| 二つ目の段落の要約（一つの文章でまとめなさい） | |
| 三つ目の段落の要約（一つの文章でまとめなさい） | |
| 四つ目の段落の要約（一つの文章でまとめなさい） | |
| 五つ目の段落の要約（一つの文章でまとめなさい） | |
| 六つ目の段落の要約（一つの文章でまとめなさい） | |

Вправа 2.4.4. (в) **Мета вправи:** формування вмінь написання наукової статті.

Тип вправи: мовленнєва, продуктивна, одномовна.

Вид вправи: на формування вмінь написання наукової статті.

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (відразу після виконання), письмовий, викладача.

Інструкція. 次の文を完成しなさい。

1. _____前にインドにおける日本語教育史の概略と、三者がそれぞれの機関でどのように_____かを簡単に記しておこう。

2. 平和あるいは静謐の郷を_____し、「平和郷」と訳されることもあった) にやってきた時からである。_____が一番目に取り上げる佐野甚之介である。

3. タゴールの_____への思いはよく知られるところであるが、日本語教育に対する思いも並々ならぬものがあり、_____にコルカタより出版された_____に序文を寄せている。

4. _____で初代の専任教師として日本語を教えたのが、二番目に取り上げる荒松雄である。

5. また、この時代には日印の友好協会や在外公館でも日本語教育が始まっている。_____にはボンベイ日印協会、_____には在デリー日本大使館と在コルカタ日本総領事館で日本のコースが開設されている。

6. _____に入り、インドの経済開放政策に伴って日印関係が緊密化していく中で、_____はかつてない広がりを見せる。1991年にはデリーに AOTS (旧海外技術者研修協会、現海外産業人材育成協会) の_____が開設される。

7. _____2005年の両国首脳による「アジア新時代における日印パートナーシップ」調印後には、インド政府初等教育部 (通称 CBSE) によってインドの_____に日本語を導入することが_____された。

8. _____にタゴール国際大学、2011年にティラク大学とバンガロール大学、_____に英語外国語大学、というように_____大学に修士課程が開設されている。

Вправа 2.4.5. (в) **Мета вправи:** формування вміль написання магістерської роботи.

Тип вправи: мовленнєва, продуктивна, одномовна.

Вид вправи: на формування вмінь написання магістерської роботи.

Спосіб виконання: індивідуально, письмово.

Контроль: поточний (відразу після виконання), письмовий, викладача.

Інструкція. ウクライナの伝統芸能で、今も人気のあるものについて 400 字程度で述べなさい。

Третій реалізаційно-контрольний етап передбачає *формування умінь реалізації сприймання, розуміння та продукування усних та письмових япономовних текстів різних академічних жанрів відповідно до кожного ВІС із використанням методу проекту* для вирішення комунікативно-прагматичних задач у межах конкретної комунікативно значущої ситуації, а також контроль сформованості цих умінь.

Третій етап реалізуємо за допомогою комплексних взаємопов'язаних мовленнєвих комунікативних, рецептивно-продуктивних та продуктивних завдань у читанні, письмі, аудіюванні і говорінні.

Для досягнення поставленої мети використовуємо завдання, які поділяються на **4 групи**:

1) завдання на реалізацію читання текстів різних академічних жанрів у комплексі з реалізацією аудіювання, продукування усних та письмових текстів різних академічних жанрів із метою використання отриманої з тексту інформації в прагматичних цілях. До таких завдань відносимо рецептивно-продуктивні та продуктивні комунікативні завдання.

2) завдання на реалізацію аудіювання текстів різних академічних жанрів у комплексі з реалізацією читання, продукування усних та письмових текстів різних академічних жанрів із метою використання почутої інформації в прагматичних цілях. До таких завдань відносимо рецептивно-продуктивні та продуктивні комунікативні завдання.

3) завдання на реалізацію продукування усних текстів визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до усних текстів

япономовних академічних жанрів у комплексі з реалізацією читання, аудіювання та продукування письмових текстів різних академічних жанрів. До таких завдань відносимо рецептивно-продуктивні та продуктивні комунікативні завдання.

4) завдання на реалізацію продукування письмових текстів визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до письмових текстів япономовних академічних жанрів у комплексі з реалізацією читання, аудіювання та продукування усних текстів різних академічних жанрів. До таких завдань відносимо рецептивно-продуктивні та продуктивні комунікативні завдання.

Вправа 3.1. **Мета завдання:** формування умінь реалізації читання тексту магістерської роботи японською мовою у комплексі з реалізацією аудіювання, продукування усного та письмового текстів магістерської роботи японською мовою.

Тип завдання: мовленнєве рецептивно-продуктивне одномовне.

Вид завдання: на реалізацію читання та розуміння змісту тексту магістерської роботи японською мовою у комплексі з реалізацією аудіювання, продукування усного та письмового текстів магістерської роботи японською мовою.

Спосіб виконання: індивідуально, парно, у міні-групах, усно (письмово).

Контроль: поточний (відразу після виконання), усний (письмовий), викладача, взаємоконтроль.

Інструкція. 以下の文章を読みなさい。そして文章の内容を隣の人に口頭で繰り返しなさい。なお、文章内容に関する質問に答えなさい。また、読んだ文章を例にし、自分の研究について400字程度で書きなさい。

インドにおける日本語教育史の断面

—インドで日本語教育に携わった三人の日本人とその著作を中心に—
要旨

近年インドにおける日本語教育は質的にも量的にも大きな変化を遂げているが、インドにおける日本語教育史の研究は十分とは言えない。本稿では、将来行われるべきインドにおける日本語教育史より詳細かつ包括的な記述のための基礎的研究として、インドで日本語教育に携わった三人の日本人と彼らの著作に焦

点を当て、その人物像および彼らが記したインドにおける日本語教育の実態を明らかにした。

〔キーワード〕 インドにおける日本語教育史、文献による基礎的研究、佐野甚之助、荒松雄、牧野財士

2. はじめに

最近インドにおける日本語教育は質的にも、量的にも大きな変化を遂げている。転換期に差し掛かっているといっても過言ではないだろう。しかしその一方で、インドにおける日本語教育の史的変遷については未だに明らかにされていない、あるいは記述されていない事柄も多々あるのが実情であると言えよう。そこで本稿では、インドで日本語教育に携わった三人の日本人と彼らの著作に焦点を当て、その人物像および彼らが記したインドにおける日本語教育の実態を明らかにしたいと思う。取り上げるのは佐野甚之助氏（さの じんのすけ）（1882－1938）、荒松雄氏（あら まつお）（1921－2008）、牧野財士氏（まきの さいじ）（1924－2010）の三氏（以下、敬称略）で、その理由としては、佐野甚之助、荒松雄の両名がインドの日本語教育史のいわば「節目」に登場した人物であり、三番目の牧野財士はインドにおける日本語教育の発展のために長年にわたり尽力した人物であるからである。また、三人の著作は信頼性・信憑性からして資料的価値があるにも拘わらず、一般的な日本語教育史においてはあまり触れられていないからである。取分け第5項で言及する牧野財士の2冊の著作については、筆者が知る限り、日本語教育界ではほとんど知られておらず、本稿で言及しておく必要性を感じたためである。

Контроль сформованості умінь реалізації сприймання, розуміння та продукування усних та письмових япономовних текстів різних академічних жанрів відповідно до кожного ВІС проводимо відповідно до 3 критеріїв: 1) мовної (лексико-граматичної) правильності та стилістичної відповідності нормам японського академічного мовлення, 2) успішності розв'язання комунікативно значущої ситуації, 3) задоволення мотиваційних потреб студентів-магістрантів.

Вправи і завдання підготовчого, організаційно-формуального та реалізаційно-контрольного етапів у комплексі складатимуть **загальну інтегративну систему навчання** японського академічного мовлення студентів-філологів в умовах магістратури, яка, в свою чергу, складається з **трьох підсистем**: 1) підсистема вправ підготовчого етапу, 2) підсистема вправ і завдань організаційно-формуального етапу, 3) підсистема завдань реалізаційно-контрольного етапу. В межах кожної підсистеми виокремлюються відповідні **групи**, а у групах – **блоки** вправ. Алгоритм виконання вправ і завдань, представлений у загальній інтегративній системі навчання японського академічного мовлення, є спільним для ВІС 1, ВІС 2 та ВІС 3.

Таблиця 3.5.1.

Інтегративна система навчання японського академічного мовлення студентів-філологів в умовах магістратури
Підсистема вправ підготовчого етапу

| | |
|-------------------------|---|
| Підготовчий етап | 1) вправи на вживання лексичних одиниць згідно з правилами японського академічного мовлення 次の下線をつけた語をレポートや論文で使う表現にしろ。 |
| | 2) вправи на вживання граматичних конструкцій згідно з правилами японського академічного мовлення 読んだテキストを利用しながら、語彙や文型を「です・ます体」、「だ体」、「である体」にしろ。 |
| | 3) трансформаційні та коректурні вправи на моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам японського академічного мовлення 次の文をレポートや論文で書くような文に直しろ。 |
| | 4) мовленнєві рецептивно-аналітичні вправи на читання та визначення загально-стильових характеристик японського академічного мовлення 次の文章を読み、理論構成分析を行いなさい。 |

Підсистема вправ і завдань організаційно-формуального етапу

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Організаційно-формуальний етап | Група вправ для формування компетентності академічного читання | Блок а) вправи на розуміння тексту (зміст абзацу, розуміння зв'язків між абзацами) 以下の文章を読み、各段落の内容を把握しろ。 |
| | | Блок б) вправи на смислове опрацювання інформації або аналітичні уміння (виділення основної думки, узагальнення фактів, виведення |

| | |
|--|--|
| | судження, оцінювання змісту, інтерпретація змісту) 各段落の主な話題を示す中心文は何番目の文章ですか。 |
| Група вправ для формування компетентності академічного аудіювання | Блок а) вправи на розуміння загального змісту тексту з метою встановлення логічних зв'язків, головної думки もう一度話を聞いて、下線部に必要な情報を書きなさい。 |
| | Блок б) вправи на вміння розуміти та виділяти ключові слова та речення テキストを聞きながら、下線部に言葉を入れなさい。 |
| | Блок в) вправи на вміння виділяти висловлену головну думку тексту з метою передачі, а також інтерпретації почутої інформації 文章を2回聞いて、内容と合っているものに○、合っていないものに×を書きなさい。 |
| Група вправ для формування компетентності академічного говоріння в межах ВІС 1 (діалогічне мовлення) | Блок а) вправи на оволодіння діалогом обговоренням (дискусія) в межах академічних ситуацій спілкування 以下の質問に答えながら、ディスカッションをきなさい。 |
| Група вправ для формування компетентності академічного говоріння в межах ВІС 2 (монологічне мовлення) | Блок б) вправи на оволодіння монологом-розповіддю та монологом-міркуванням в межах академічних ситуацій спілкування 以上のテキストを元に、発表の構造やその内容を考えなさい。 |
| Група вправ для формування компетентності академічного говоріння в межах ВІС 3 (полілогічне мовлення) | Блок в) вправи на оволодіння полілогічним спілкуванням в межах академічних ситуацій спілкування ディスカッションのビデオを見て、質問に答えなさい。 |
| Група вправ для | Блок а) вправи на написання переказу (стислого, |

| | |
|--|---|
| формування компетентності академічного письма | розгорнутого) 本文の構造は次のとおりです。文を完成し、段落の話題を把握しなさい。 |
| | Блок б) вправи на написання плану, тез, анотації 以下の構成に従って要約を書きなさい。 |
| | Блок в) вправи на написання цілісного тексту академічного спрямування: наукова стаття та магістерська робота ウクライナの伝統芸能で、今も人気のあるものについて 400 字程度で述べなさい。 |

Підсистема завдань реалізаційно-контрольного етапу

| | |
|--------------------------------------|--|
| Реалізаційно-контрольний етап | 1) завдання на реалізацію читання текстів різних академічних жанрів у комплексі з реалізацією аудіювання, продукування усних та письмових текстів різних академічних жанрів 以下の文章を読みなさい。そして文章の内容を隣の人に口頭で繰り返しなさい。なお、文章内容に関する質問に答えなさい。また、読んだ文章を例にし、自分の研究について 400 字程度で書きなさい。 |
| | 2) завдання на реалізацію аудіювання текстів різних академічних жанрів у комплексі з реалізацією читання, продукування усних та письмових текстів різних академічних жанрів 文章を聞きなさい。そして文章の内容を隣の人に口頭で繰り返しなさい。なお、文章内容に関する質問に答えなさい。また、聴いた文章を例にし、自分の研究について 400 字程度で書きなさい。 |
| | 3) завдання на реалізацію продукування усних текстів визначеного академічного жанру у комплексі з реалізацією читання, аудіювання та продукування письмових текстів різних академічних жанрів 以下の文章を読みなさい。そして文章の内容を隣の人に口頭で繰り返しなさい。なお、文章内容に関する質問に答えなさい。また、読んだ文章を例にし、自分の研究について 400 字程度で書きなさい。 |
| | 4) завдання на реалізацію продукування письмових текстів визначеного академічного жанру у комплексі з реалізацією читання, аудіювання та продукування усних текстів різних академічних жанрів 文章を聞きなさい。そして文章の内容を隣の人に口頭で繰り返しなさい。なお、文章内容に関する質問に答えなさい。また、聴いた文章を例にし、自分の研究について 400 字程度で書きなさい。 |

3.6. Лінгводидактична модель процесу навчання філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури

Навчання японського академічного мовлення майбутніх філологів – це складна та послідовна робота, спрямована на формування комплексних умінь академічної грамотності. Тому процес навчання японського академічного мовлення потребує правильної реалізації розробленої інтегративної системи, втілення описаних навчальних методів, форм і прийомів, що є запорукою ефективності процесу навчання в цілому. У зв'язку з цим виникає необхідність розроблення лінгводидактичної моделі процесу навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури.

Але спочатку окреслимо, що ми розуміємо під поняттям „модель”. За Великим тлумачним словником сучасної української мови за загальною редакцією В. Бусела, **модель** – це зразок певного об'єкта, процесу чи явища, відтворений у зменшеному чи збільшеному вигляді, що використовується як його представник [105, с. 535]. За А. Щукіним, під **моделлю** організації навчального процесу розуміється індивідуальна інтерпретація викладачем на заняттях методу навчання відповідно до конкретних цілей та умов роботи. Модель організації навчального процесу реалізується за допомогою обраної викладачем технології навчання [348, с. 159]. Ми поділяємо думку В. Ягупова про те, що **модель навчання** – це цілісна множинна сукупність основних складових навчального процесу, еталонне уявлення про навчання та його конструювання [350].

Головною **дидактичною метою** навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури визначено формування академічної грамотності. Досягнення цієї мети відбувається за рахунок зв'язку всіх елементів методики навчання японського академічного мовлення: змісту, принципів, методів, прийомів, форм та засобів навчання (див. Розділ 1).

Принципи комунікативно-прагматичного підходу є засадничими для інтегративної системи навчання японського академічного мовлення майбутніх філологів в умовах магістратури.

Суб'єктами навчання є студенти 1-го та 2-го курсу магістратури спеціалізації 035.06 «Східні мови та літератури (переклад включно)», спеціальності 035 «Філологія».

Викладання японської мови триває упродовж 3-х семестрів, кількість кредитів ECTS – 9,5. Загальний обсяг годин – 366. Всього аудиторних годин – 108 (усі практичні). Самостійна робота – 258 год. Розподіл аудиторних і позааудиторних (самостійна робота) годин у кожному семестрі такий: 36 год. (1 година на тиждень) / 86 годин.

Навчання японського академічного мовлення розпочинається з I семестру магістратури.

Кожний з трьох семестрів складається з трьох змістових модулів. У межах першого модуля I-го семестру «Лінгвостилістичні особливості японського академічного мовлення у значущій комунікативній ситуації «Лекція і семінар поточного навчального процесу» студенти ознайомлюються зі стилістичними основами японського академічного мовлення таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь (12 ауд. і 28 позаауд. год.), з лінгвістичними та екстралінгвістичними особливостями академічних текстів японською мовою (12 ауд. і 28 позаауд. год.). У межах другого змістового модуля «Формування академічної грамотності японського академічного мовлення у значущій комунікативній ситуації «Лекція і семінар поточного навчального процесу» відбувається процес безпосереднього навчання сприймати, розуміти та продукувати усні та письмові тексти таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка (12 ауд. і 28 позаауд. год.). Під час третього змістового модуля «Успішність досягнення комунікативно-прагматичної мети спілкування в значущій комунікативній ситуації «Лекція і семінар поточного навчального процесу» відбувається тренування успішного вирішення вищеподаної комунікативно значущої ситуації, а також здійснюється контроль формування відповідних умінь.

У межах першого змістового модуля «Лінгвостилістичні особливості японського академічного мовлення у значущій комунікативній ситуації «Лекція і

семінар поточного навчального процесу» реалізується **підготовчий етап** у форматі чотирьох розроблених нами групи вправ (4 ауд. і 9 позаауд. год.).

На виконання першої групи рецептивно-репродуктивних некомунікативних та продуктивних умовно-комунікативних лексичних вправ на вживання лексичних одиниць згідно з правилами японського академічного мовлення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 0,5 акад. годин.

На виконання другої групи рецептивно-репродуктивних некомунікативних та продуктивних умовно-комунікативних граматичних вправ на вживання граматичних конструкцій згідно з правилами японського академічного мовлення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 0,5 акад. годин.

На виконання третьої групи трансформаційних та коректурних некомунікативних та умовно-комунікативних вправ на моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам японського академічного мовлення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання четвертої групи мовленнєвих рецептивно-аналітичних вправ на читання та визначення загальностильових характеристик японського академічного мовлення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 1 ауд. та 6 позаауд. години

У межах другого змістового модуля «Формування академічної грамотності японського академічного мовлення у значущій комунікативній ситуації «Лекція і семінар поточного навчального процесу» реалізується **другий організаційно-формувальний етап** у форматі чотирьох груп, а в межах кожної групи відповідних блоків, розроблених нами вправ і завдань (4 ауд. і 9 позаауд. год.).

На виконання вправ блоку «а» першої групи рецептивно-аналітичних, рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на розуміння тексту (зміст абзацу, розуміння зв'язків між абзацами) у межах таких

мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 0,5 ауд. та 1 позаауд. години.

На виконання блоку «б» першої групи рецептивно-аналітичних, рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на смислове опрацювання інформації, або аналітичні уміння (виділення основної думки, узагальнення фактів, виведення судження, оцінювання змісту, інтерпретація змісту) у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 0,5 ауд. та 1 позаауд. години.

На виконання блоку «а» другої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на розуміння загального змісту тексту з метою встановлення логічних зв'язків, головної думки у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 0,5 ауд. та 1 позаауд. години.

На виконання блоку «б» другої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на вміння розуміти та виділяти ключові слова та речення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 0,5 ауд. та 1 позаауд. години.

На виконання блоку «в» другої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на вміння виділяти висловлену головну думку тексту з метою передачі, а також інтерпретації почутої інформації у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 0,5 ауд. та 1 позаауд. години.

На виконання блоку «а» третьої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та продуктивних комунікативних вправ на оволодіння діалогом-обговоренням (дискусія) в межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція та запитання і відповідь відводимо 0,5 ауд. та 1 позаауд. години.

На виконання блоку «а» четвертої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та продуктивних комунікативних вправ на написання переказу (стислого, розгорнутого) у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка відводимо 0,5 ауд. та 1 позаауд. години.

На виконання блоку «б» четвертої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та продуктивних комунікативних вправ на написання плану у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка відводимо 0,5 ауд. та 2 позаауд. години.

У межах третього змістового модуля «Успішність досягнення комунікативно-прагматичної мети спілкування в значущій комунікативній ситуації «Лекція і семінар поточного навчального процесу» реалізується третій **реалізаційно-контрольний етап** у форматі чотирьох груп розроблених нами завдань (4 ауд. і 10 позаауд. год.), двох проектів – самостійного розроблення та проведення оглядової лекції із визначеної тематики, підготовка та виступ на семінарі із визначеної тематики, а також здійснюється контроль формування відповідних умінь.

На виконання першої групи комплексних взаємопов'язаних мовленнєвих комунікативних, рецептивно-продуктивних та продуктивних завдань з чотирьох видів мовленнєвої діяльності на реалізацію читання текстів лекції, конспекту, хендауту та наукової довідки у комплексі з реалізацією аудіювання, продукування усних та письмових текстів у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання другої групи комплексних взаємопов'язаних мовленнєвих комунікативних, рецептивно-продуктивних та продуктивних завдань з чотирьох видів мовленнєвої діяльності на реалізацію аудіювання текстів лекції, конспекту, хендауту та наукової довідки у комплексі з реалізацією читання, продукування усних та письмових текстів у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання третьої групи комплексних взаємопов'язаних мовленнєвих комунікативних, рецептивно-продуктивних та продуктивних завдань з чотирьох видів мовленнєвої діяльності на реалізацію продукування усних текстів визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до усних япономовних текстів лекції, конспекту, хендауту та наукової довідки у комплексі з

реалізацією читання, продукування усних та письмових текстів у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання четвертої групи комплексних взаємопов'язаних мовленнєвих комунікативних, рецептивно-продуктивних та продуктивних завдань з чотирьох видів мовленнєвої діяльності на реалізацію продукування письмових текстів визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до усних япономовних текстів лекції, конспекту, хендауту та наукової довідки у комплексі з реалізацією читання, продукування усних та письмових текстів у межах таких мовленнєвих жанрів, як: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

Організаційна робота зі складання проекту лекції триває 6 ауд. акад. год. та 30 позаауд. акад. год. Студенти одержують завдання зібрати та підготувати матеріали для розроблення лекції. Підготовка матеріалів потребує близько 20 позаауд. год.

Подальшим кроком є самостійне написання конспекту лекції, відповідного хендауту та проведення лекції. Для цього заплановано 7 позаауд. акад. год.

Презентація проведення лекцій здійснюється упродовж 2 акад. ауд. год. Після перевірки у форматі усного поточного контролю викладача відразу після виконання, а також взаємоконтролю триває робота над помилками (0,5 год.).

Отже, на навчання академічного писемного мовлення припадає 36 ауд. год. і 86 позаауд. год., з яких суттєву частку часу становить читання (під час підготовки наукових матеріалів, аналізу матеріалів на підготовчому етапі) та говоріння (під час обговорення наукових матеріалів).

Організаційна робота зі складання проекту підготовки до виступу на семінарі із зазначеної тематики триває 6 ауд. акад. год. та 30 позаауд. акад. год. Студенти одержують завдання зібрати та підготувати матеріали до виступу на семінарі. Підготовка матеріалів потребує близько 20 позаауд. год.

Подальшим кроком є самостійне написання та відповідне оформлення усних доповідей на семінарі. Для цього заплановано 7 позаауд. акад. год.

Презентація та обговорення проектів виступів на семінарі здійснюється упродовж 2 акад. ауд. год. Після перевірки у форматі усного поточного контролю викладача відразу після виконання, а також взаємоконтролю триває робота над помилками (0,5 год.).

У межах першого модуля II-го семестру «Лінгвостилістичні особливості японського академічного мовлення у значущій комунікативній ситуації «Оприлюднення результатів дослідження» студенти знайомляться зі стилістичними основами японського академічного мовлення таких мовленнєвих жанрів, як: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції (2 ауд. і 7 позаауд. год.), з лінгвістичними та екстралінгвістичними особливостями академічних текстів вищезазначених жанрів японською мовою (2 ауд. і 7 позаауд. год.). У межах другого змістового модуля «Формування академічної грамотності японського академічного мовлення у значущій комунікативній ситуації «Оприлюднення результатів дослідження» відбувається процес безпосереднього навчання сприймати, розуміти та продукувати усні та письмові тексти таких мовленнєвих жанрів, як: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції (8 ауд. і 12 позаауд. год.). У межах третього змістового модуля «Успішність досягнення комунікативно-прагматичної мети спілкування в значущій комунікативній ситуації «Оприлюднення результатів дослідження» відбувається тренування успішного вирішення вищеподаної комунікативно значущої ситуації, а також здійснюється контроль сформованості відповідних умінь.

У межах першого змістового модуля «Лінгвостилістичні особливості японського академічного мовлення у значущій комунікативній ситуації «Оприлюднення результатів дослідження» реалізується **підготовчий етап** у форматі чотирьох розроблених нами групи вправ (4 ауд. і 13 позаауд. год.).

На виконання першої групи рецептивно-репродуктивних некомунікативних та продуктивних умовно-комунікативних лексичних вправ на вживання лексичних одиниць згідно з правилами японського академічного мовлення у межах таких

мовленнєвих жанрів, як: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції відводимо 0,5 акад. годин.

На виконання другої групи рецептивно-репродуктивних некомунікативних та продуктивних умовно-комунікативних граматичних вправ на вживання граматичних конструкцій згідно з правилами японського академічного мовлення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції відводимо 0,5 акад. годин.

На виконання третьої групи трансформаційних та коректурних некомунікативних та умовно-комунікативних вправ на моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам японського академічного мовлення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання четвертої групи мовленнєвих рецептивно-аналітичних вправ на читання та визначення загальностильових характеристик японського академічного мовлення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

У межах другого змістового модуля «Формування академічної грамотності японського академічного мовлення у значущій комунікативній ситуації «Оприлюднення результатів дослідження» реалізується другий **організаційно-формувальний етап** у форматі чотирьох груп, а в межах кожної групи відповідних блоків розроблених нами вправ і завдань (4 ауд. і 13 позаауд. год.).

На виконання вправ блоку «а» першої групи рецептивно-аналітичних, рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на розуміння тексту (зміст абзацу, розуміння зв'язків між абзацами) у межах таких мовленнєвих жанрів, як: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «б» першої групи рецептивно-аналітичних, рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на смислове опрацювання інформації, або аналітичні уміння (виділення основної думки, узагальнення фактів, виведення судження, оцінювання змісту, інтерпретація змісту) у межах таких мовленнєвих жанрів, як: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «а» другої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на розуміння загального змісту тексту з метою встановлення логічних зв'язків, головної думки у межах таких мовленнєвих жанрів, як: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «б» другої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на вміння розуміти та виділяти ключові слова та речення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «в» другої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на вміння виділяти висловлену головну думку тексту з метою передачі, а також інтерпретації почутої інформації у межах таких мовленнєвих жанрів, як: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «а» третьої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та продуктивних комунікативних вправ на оволодіння монологом-розповіддю та монологом-міркуванням у межах академічних ситуацій спілкування у таких мовленнєвих жанрах, як: репліки в дискусії та виступ на конференції відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «а» четвертої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та продуктивних комунікативних вправ на написання переказу

(стислого, розгорнутого) у межах мовленнєвого жанру наукова стаття відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «б» четвертої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та продуктивних комунікативних вправ на написання плану у межах таких мовленнєвих жанрів, як: тези та анотація відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

У межах третього змістового модуля «Успішність досягнення комунікативно-прагматичної мети спілкування в значущій комунікативній ситуації «Оприлюднення результатів дослідження» реалізується третій **реалізаційно-контрольний етап** у форматі двох проектів – самостійного написання оглядової статті за матеріалами власної магістерської роботи з тезами, анотаціями і відповідним рефератом, а також підготовка до виступу на конференції із результатами власного наукового дослідження, а також здійснюється контроль формування відповідних умінь.

Організаційна робота зі складання проекту триває 6 ауд. акад. год. та 30 позаауд. акад. год. Студенти одержують завдання зібрати та підготувати матеріали для написання наукової статті. Підготовка матеріалів потребує близько 20 позаауд. год.

Подальшим кроком є самостійне написання та оформлення статей. Для цього заплановано 7 позаауд. акад. год. На наступному практичному занятті (2 акад. ауд. год.) студенти складають анотації до своїх статей.

Після цього відбувається підготовка наукових тез та рефератів. Затрати часу – 6 позаауд. акад. год.

Презентація та обговорення наукових проектів здійснюється упродовж 2 акад. ауд. год. Після перевірки у форматі індивідуальної консультації (0,5 год. триває робота над помилками).

Отже, на навчання академічного писемного мовлення припадає 36 ауд. год. і 86 позаауд. год., з яких суттєву частку часу становить читання (під час підготовки наукових матеріалів, аналізу матеріалів на підготовчому етапі) та говоріння (під час обговорення наукових матеріалів).

Організаційна робота зі складання проекту підготовки до виступу на конференції із результатами власного наукового дослідження триває 6 ауд. акад. год. та 30 позаауд. акад. год. Студенти одержують завдання зібрати та підготувати матеріали до виступу на конференції із результатами власного наукового дослідження. Підготовка матеріалів потребує близько 20 позаауд. год.

Подальшим кроком є самостійне написання та відповідне оформлення усних доповідей на конференції. Для цього заплановано 7 позаауд. акад. год.

Презентація та обговорення проектів виступів на конференції із результатами власного наукового дослідження здійснюється упродовж 2 акад. ауд. год. Після перевірки у форматі усного поточного контролю викладача відразу після виконання, а також взаємоконтролю триває робота над помилками (0,5 год.).

У межах першого модуля III-го семестру «Лінгвостилістичні особливості японського академічного мовлення у значущій комунікативній ситуації «Захист кваліфікації» студенти ознайомлюються зі стилістичними основами японського академічного мовлення таких мовленнєвих жанрів, як: магістерська робота та наукова дискусія (2 ауд. і 7 позаауд. год.), з лінгвістичними та екстралінгвістичними особливостями академічних текстів вищезазначених жанрів японською мовою (2 ауд. і 7 позаауд. год.). У межах другого змістового модуля «Формування академічної грамотності японського академічного мовлення у значущій комунікативній ситуації «Захист кваліфікації» відбувається процес безпосереднього навчання сприймати, розуміти та продукувати усні та письмові тексти таких мовленнєвих жанрів, як: магістерська робота та наукова дискусія (8 ауд. і 12 позаауд. год.). У межах третього змістового модуля «Успішність досягнення комунікативно-прагматичної мети спілкування в значущій комунікативній ситуації «Захист кваліфікації» відбувається тренування успішного вирішення вищеподаної комунікативно значущої ситуації, а також здійснюється контроль сформованості відповідних умінь.

У межах першого змістового модуля «Лінгвостилістичні особливості японського академічного мовлення у значущій комунікативній ситуації «Захист кваліфікації» реалізується **підготовчий етап** у форматі чотирьох розроблених нами груп вправ (4 ауд. і 13 позаауд. год.).

На виконання першої групи рецептивно-репродуктивних некомунікативних та продуктивних умовно-комунікативних лексичних вправ на вживання лексичних одиниць згідно з правилами японського академічного мовлення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: магістерська робота та наукова дискусія відводимо 0,5 акад. годин.

На виконання другої групи рецептивно-репродуктивних некомунікативних та продуктивних умовно-комунікативних граматичних вправ на вживання граматичних конструкцій згідно з правилами японського академічного мовлення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: магістерська робота та наукова дискусія відводимо 0,5 акад. годин.

На виконання третьої групи трансформаційних та коректурних некомунікативних та умовно-комунікативних вправ на моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам японського академічного мовлення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: магістерська робота та наукова дискусія відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання четвертої групи мовленнєвих рецептивно-аналітичних вправ на читання та визначення загальностильових характеристик японського академічного мовлення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: магістерська робота та наукова дискусія відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

У межах другого змістового модуля «Формування академічної грамотності японського академічного мовлення у значущій комунікативній ситуації «Захист кваліфікації» реалізується другий **організаційно-формувальний етап** у форматі чотирьох груп, а в межах кожної групи відповідних блоків, розроблених нами вправ і завдань (4 ауд. і 13 позаауд. год.).

На виконання вправ блоку «а» першої групи рецептивно-аналітичних, рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на розуміння тексту (зміст абзацу, розуміння зв'язків між абзацами) у межах таких мовленнєвих жанрів, як: магістерська робота та наукова дискусія відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «б» першої групи рецептивно-аналітичних, рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на смислове опрацювання інформації, або аналітичні уміння (виділення основної думки, узагальнення фактів, виведення судження, оцінювання змісту, інтерпретація змісту) у межах таких мовленнєвих жанрів, як: магістерська робота та наукова дискусія відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «а» другої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на розуміння загального змісту тексту з метою встановлення логічних зв'язків, головної думки у межах таких мовленнєвих жанрів, як: магістерська робота та наукова дискусія відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «б» другої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на вміння розуміти та виділяти ключові слова та речення у межах таких мовленнєвих жанрів, як: магістерська робота та наукова дискусія відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «в» другої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ на вміння виділяти висловлену головну думку тексту з метою передачі, а також інтерпретації почутої інформації у межах таких мовленнєвих жанрів, як: магістерська робота та наукова дискусія відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «а» третьої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та продуктивних комунікативних вправ на оволодіння полілогічним мовленням у межах академічних ситуацій спілкування у таких мовленнєвих жанрах, як: наукова дискусія відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

На виконання блоку «а» четвертої групи рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних та продуктивних комунікативних вправ на написання переказу (стислового, розгорнутого) у межах мовленнєвого жанру магістерської роботи відводимо 1 ауд. та 3 позаауд. години.

У межах третього змістового модуля «Успішність досягнення комунікативно-прагматичної мети спілкування в значущій комунікативній ситуації «Захист

кваліфікації» виконується третій **реалізаційно-контрольний етап** у форматі двох проектів – самостійного написання проекту власної магістерської роботи з тезами, анотаціями і відповідним рефератом, а також підготовка до наукової дискусії за результатами власного наукового дослідження, а також здійснюється контроль формування відповідних умінь.

Організаційна робота зі складання проекту триває 6 ауд. акад. год. та 30 позаауд. акад. год. Студенти одержують завдання зібрати та підготувати матеріали для написання магістерської роботи. Підготовка матеріалів потребує близько 20 позаауд. год.

Подальшим кроком є самостійне написання та оформлення магістерської роботи. Для цього заплановано 7 позаауд. акад. год. На наступному практичному занятті (2 акад. ауд. год.) студенти складають анотації до своїх магістерських робіт.

Після цього відбувається підготовка наукових тез та рефератів. Затрати часу – 6 позаауд. акад. год.

Презентація та обговорення наукових проектів магістерських робіт здійснюється упродовж 2 акад. ауд. год. Після перевірки у форматі індивідуальної консультації (0,5 год.) триває робота над помилками.

Отже, на навчання академічного писемного мовлення припадає 36 ауд. год. і 86 позаауд. год., з яких суттєву частку часу становить читання (під час підготовки наукових матеріалів, аналізу матеріалів на підготовчому етапі) та говоріння (під час обговорення наукових матеріалів).

Організаційна робота зі складання проекту підготовки до участі в науковій дискусії за результатами власного наукового дослідження триває 6 ауд. акад. год. та 30 позаауд. акад. год. Студенти одержують завдання зібрати та підготувати матеріали до наукової дискусії із результатами власного наукового дослідження. Підготовка матеріалів потребує близько 20 позаауд. год.

Подальшим кроком є самостійне написання та відповідне оформлення усних доповідей для участі у науковій дискусії. Для цього заплановано 7 позаауд. акад. год.

Презентація та обговорення проектів виступів для участі у науковій дискусії із результатами власного наукового дослідження здійснюється упродовж 2 акад. ауд. год. Після перевірки у форматі усного поточного контролю викладача відразу після виконання, а також взаємоконтролю триває робота над помилками (0,5 год.).

Загальна лінгводидактична модель навчання японського академічного мовлення за інтегративною системою подана у схемі 3.6.1.

Схема 3.6.1.

Загальна лінгводидактична модель навчання японського академічного мовлення в інтегративній системі

| | | | |
|---|--|---|--|
| Мета: формування академічної грамотності філологів-японістів в умовах магістратури | | Завдання: забезпечення магістрантів-філологів знаннями про академічний дискурс і рецептивно-продуктивне мовлення, формування і розвиток умінь та навичок використання цих знань у сприйманні і створенні текстів академічного дискурсу | |
| I етап (підготовчий) | | II етап (організаційно-формульвальний) | |
| | | III етап (реалізаційно-контрольний) | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| ВІС I MCS: «Академічне мовлення у поточному навчальному процесі» | Мета етапу: формування знань про стилістичні норми япономовних академічних текстів у жанрах: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, реферат, запитання і відповідь; а також формування навичок використання відповідних цим жанрам лексичних, граматичних та стилістичних одиниць. | Мета етапу: формування умінь добору мовних одиниць, сприймання, розуміння та продукування усних та письмових академічних текстів у жанрах ВІС1, навчання планувати і писати конспект, створювати хендаут, оформлювати письмово і усно наукову довідку, реферат-огляд, тренуватися запитувати й відповідати, ставити проблемні питання | Мета етапу: формування, апробування і перевірка сприймання, розуміння та продукування усних та письмових академічних текстів ВІС1; навчання аудіювати й обговорювати лекцію, доповнювати лекцію науковими довідками, аналізувати і перевіряти конспект, створювати схематичний і текстовий хендаут, ставити запитання різних типів, короткі і розширені відповіді, будувати оглядовий реферат для розв'язання комунікативно-прагматичних задач у досягненні успіху в ситуаціях поточного навчання |
| | Методи і форми навчання: метод лекції, аналізу довідкової літератури, коментованого диктанту, коментованого аудіювання, вправлення, роботи зі словником, рольової гри у формах самостійної підготовки і аудиторних занять, домашнього читання. | Методи і форми навчання: вправлення, гри-змагання, реферування, взаємоконтролю, критичних зауважень у формах самостійної роботи на заняттях і керованого виконання завдань в аудиторії | Методи і форми навчання: індивідуальних проектів, моделювання ситуації, дискусії, бесіди з проблемних питань, конкурсу хендаутів у формах самостійної роботи і занять-презентацій та звітних занять. |
| ВІС II MCS: «Академічне мовлення в процесі оприлюднення часткових результатів дослідження» | Мета етапу: формування знань про стилістичні норми японських текстів в академічних жанрах: тези, реферування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції; формування навичок використання відповідних до цих жанрів лексичних, граматичних та стилістичних одиниць, правил цитування і оформлення цитат | Мета етапу: формування умінь добору мовних одиниць, використання наукових термінів, сприймання, розуміння та продукування усних та письмових япономовних текстів, формування умінь складати тези, реферувати, формулювати репліки в дискусії, добирати і формулювати аргументи, анотувати, тренувати виразне наукове мовлення | Мета етапу: формування, апробування і перевірка сприймання, розуміння та продукування усних та письмових тез конференції, їхнє анотування, формулювання частин наукової статті, її анотування, оформлення наукової статті мовними засобами, виступ на конференції, участь у круглому столі задля досягнення грамотності мовлення в ситуаціях оприлюднення часткових результатів дослідження |
| | Методи і форми навчання: метод лекції, аналізу довідкової літератури та інтернет-джерел, вправлення, тестового контролю, термінологічних | Методи і форми навчання: тренінг, змагання, аналіз і порівняння статей, тез, анотацій японських текстів у | Методи і форми навчання: проекту, моделювання ситуації виступу на конференції, обговорення проблеми, круглого столу, представлення статті для |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | диктантів у формах самостійної підготовки, контрольних і практичних занять | формах виконання завдань на заняттях, роботи в парах чи міні-групах. | конкретного наукового видання за його вимогами у формах самостійної роботи і занять-презентацій |
| ВІС III MCS: «Академічне мовлення в процесі магістерського дослідження, його письмового оформлення і усного захисту результатів» | Мета етапу: формування знань про стилістичні норми академічних текстів у жанрах: магістерське дослідження, доповідь та наукова дискусія навколо нього, а також формування навичок використання відповідних до цих жанрів лексичних, граматичних та стилістичних одиниць, аналізувати проблему, оформляти статистичні й експериментальні дані. | Мета етапу: формування умінь добору мовних одиниць для сприймання, розуміння та продукування частин опису магістерського дослідження, грамотне використання наукового апарату, композиційні вміння будувати цілісний текст магістерського дослідження, сприймати й створювати усні твердження, відповіді на захисті щодо результатів дослідження. | Мета етапу: формування умінь планувати, описувати наукове дослідження, виголошувати доповідь, брати участь у науковій дискусії з проблеми магістерської роботи, готуватися для розв'язання комунікативно-прагматичних задач у процесі підготовки і захисту цілісного наукового дослідження |
| | Методи і форми навчання: метод самостійного дослідження, практичного тренування, аналізу академічних текстів, термінологічних диктантів, контрольних тестів у формах самостійної роботи і контрольних занять | Методи і форми навчання: у формах практичних занять, тренінгів, моделювання ситуацій. | Методи і форми навчання: проекту, рольової гри, дискусії, презентації, самостійного дослідження у формах дослідницької роботи, презентації в Power Point, звітного заняття |

Результати: системність інтегрованого навчання академічного мовлення, академічна грамотність як комплекс знань про академічний дискурс, сформовані уміння сприймати і створювати японські тексти академічних жанрів, позитивна мотивація навчання, зумовлена значущістю комунікативної ситуації.

Висновки до розділу 3.

Аналіз наукових праць з педагогіки, лінгводидактики, лінгвометодики та лінгвістики дав можливість зробити такі висновки.

1. Встановлено, що інтеграція є однією із найбільш значущих інновацій в освіті і посідає чільне місце в лінгводидактиці. У галузі педагогіки поняття інтеграції трактується як системне утворення, яке проявляється у кількох аспектах: по-перше, інтеграція – це єдність, яка охоплює синтез процесів і результатів цих процесів, по-друге, інтеграція – це самі процеси, які відбуваються в освітньому середовищі і, по-третє, інтеграція – це результат педагогічної взаємодії, продукт діяльності суб'єктів освітнього середовища. У галузі теорії і методики освіти інтеграція – це поєднання частин й елементів навчального процесу в ціле; взаємозв'язок компонентів у системі і залежність їх від процесу, в якому ці компоненти функціонують; процес і результат створення цілісної єдності. Виявлено, що поняття інтеграції використовується у значенні: інтегративний підхід;

інтегративний процес; інтегративна технологія; інтегративний навчальний курс; інтегративна навчальна система, модель; інтегративне (взаємопов'язане) навчання.

2. У нашому дослідженні визначено рівні інтеграції, які б задовольнили запит студентів і викладачів щодо цілісності процесу засвоєння мови, якими є:

1) інтеграція міжгалузевих і міждисциплінарних знань, умінь і навичок, що має чотири шляхи реалізації: інформативний, репродуктивний, проблемний і дослідницький. Інформативний шлях міждисциплінарної інтеграції навчання японського академічного мовлення реалізується на основі текстів із міжгалузевим науковим змістом. Репродуктивний шлях такої інтеграції у японській лінгвометодиці проявляється у повторенні й відтворенні, використанні, зіставленні, перенесенні даних однієї науки в галузь мови і мовлення. Проблемний шлях міждисциплінарної інтеграції реалізується у проблемних питаннях і стимулах їхнього розв'язання. Дослідницький шлях міждисциплінарної інтеграції характеризується самостійністю студентів.

2) інтеграція змісту навчання мови. Така інтеграція передбачає взаємопроникнення змісту різних дисциплін, що спрямоване на формування комплексного знання, універсальних умінь (наприклад, аналітичних), створення цілісного уявлення про світ, а також віднайдення спільної змістової платформи, яка зумовлює різні комбінації знань. Змістова інтеграція постає у синтезі: змісту окремих понять про знак, ієрогліф, граматичні одиниці, визначень мовних одиниць та правил їхнього вживання, структурних елементів частиномовної парадигми; тем, концепцій, теорій лінгвістики; міждисциплінарних і фонових знань, які належать до психолінгвістики, соціолінгвістики, теорії перекладу, лінгвокомпаративістики.

3) інтеграція видів діяльності (слухання і читання; писемного й усного мовлення). У нашому дослідженні ми встановили за вихідні положення: читання і письмо є головними засобами вербального академічного спілкування у писемній формі і водночас рецептивними і продуктивними видами мовлення; читання спрямоване на усвідомлене сприйняття тексту, розуміння розкриття змістових зв'язків, передавання особистісного смислу; письмо також пов'язане зі створенням власного висловлювання, передаванням інформації та емоції; говоріння й

аудіювання є засобами вербальної комунікації в усній формі, причому водночас рецептивною і продуктивною діяльністю мовця; аудіювання вимагає значних зусиль мовця і масиву тематичних знань, а також напруження пам'яті і мисленнєвої діяльності; комплексність, взаємопов'язаність, взаємозумовленість усіх видів мовлення є основою інтегративного рівня системи навчання японського академічного мовлення магістрантів.

4) інтеграція методів, прийомів, організаційних форм навчання. Цей рівень інтеграції, як ми його розглядаємо, охоплює комплексну єдність: методів контролю, самоконтролю, діагностики; прийоми стимулювання пізнавальної діяльності; інтерактивні, інформативні, пошукові, проблемні методи; групові та індивідуальні форми навчання.

3. Обґрунтовано, що базисний інтегративний компонент (ВІС) є макроодиницею системи організації змісту та методів навчання японського академічного мовлення. Ця одиниця передбачає мовний і мовленнєвий матеріал, процеси слухання, читання і продуктивного мовлення, засоби й методи навчання. Таким базовим компонентом конструйованої системи є група жанрів (жанрова єдність), яка охоплює декілька жанрів академічних текстів, які мають змістові й формальні зв'язки в комунікативній ситуації. Значуща комунікативна ситуація ВІС 1 «Лекція і семінар поточного навчального процесу», група жанрів: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь. Значуща комунікативна ситуація ВІС 2 «Оприлюднення результатів досліджень на конференції та в науковій літературі, а також для здобуття грантів», група жанрів: тези, реферування, репліки в дискусії, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції». Значуща комунікативна ситуація ВІС 3 «Презентація дипломних робіт і захист кваліфікації», група жанрів: захист кваліфікаційного проекту, участь у дискусії.

4. Розроблено систему вправ для навчання японського академічного мовлення, яка реалізується в три етапи: 1 етап – підготовчий; 2 етап – організаційно-формульвальний та 3 етап – реалізаційно-контрольний. Метою 1-го підготовчого етапу визначено формування знань про стилістичні норми япономовних текстів різних академічних жанрів відповідно до кожного ВІС, а також формування навичок

вживання в японському академічному мовленні відповідних йому лексичних, граматичних та стилістичних одиниць. Метою 2-го організаційно-формуального етапу визначено формування умінь сприймання, розуміння та продукування усних та письмових япономовних текстів різних академічних жанрів відповідно до кожного ВІС. Метою 3-го реалізаційно-контрольного етапу визначено формування умінь реалізації сприймання, розуміння та продукування усних та письмових япономовних текстів різних академічних жанрів відповідно до кожного ВІС для вирішення комунікативно-прагматичних задач у межах конкретної комунікативно значущої ситуації.

5. Розроблено лінгводидактичну модель навчання японського академічного мовлення за методичною системою інтегрованого навчання. Модель реалізується під час 1,5 річного навчання в межах 9 змістових модулів. Розподіл годин наступний: аудиторного часу (108 годин: по 36 годин у кожному семестрі) і позааудиторного (258 години: по 86 годин у кожному семестрі) часу для самостійного виконання домашніх завдань.

Результати третього розділу опубліковано у працях [24; 25; 27; 30; 40; 42; 43; 44].

РОЗДІЛ ІV

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНОЇ СИСТЕМИ В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМУ НАВЧАННІ ЯПОНСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ У МАГІСТРАТУРІ

У розділі описано сутнісні характеристики експериментального впровадження системи формування академічної грамотності, обґрунтовано адекватність методу експерименту для перевірки гіпотези дослідження, висвітлено організаційні і змістові аспекти експериментального навчання студентів, використано верифікаційні можливості експерименту в дослідницькій практиці формування японської академічної грамотності у магістрантів університету.

4.1. Організація методичного експерименту: сутнісні характеристики експериментального впровадження системи формування академічної грамотності.

Для проведення експериментальної перевірки ефективності інтегративної системи навчання японського академічного мовлення було обрано класичну трьохетапну організацію експерименту, згідно з якою експеримент відбувається на констатувальному, формувальному і контрольному (статистичному етапах). Кожний з етапів був уведений до програми експерименту. Методологія експерименту була узгоджена з позицією визнаного теоретика оцінювання результатів наукових досліджень у дидактиці Валентина Полонського [262]. Спираючись на його висновки, ми визначили, що експериментальні результати вважаються достатніми за змістовним і ціннісним критеріями. Внаслідок експерименту повинні бути підтвержені теоретичні положення концепції інтегративної системи навчання японського академічного мовлення за критерієм змістовності. Практичні результати і рекомендації повинні бути актуальними, значущими і досі не опублікованими за результатами інших дидактичних досліджень. Внаслідок експерименту потрібно:

- описати й оцінити результати впровадження методичної системи в навчальний процес;

- охарактеризувати умови, в яких було отримано результати експерименту;
- представити дані про учасників, засоби і методи експерименту;
- окреслити межі застосування експериментальної методики.

На основі цих положень було сформульовано гіпотезу, мету і завдання експерименту, а також критерії визначення ефективності експериментальної методики.

Гіпотеза експерименту полягала у встановленні залежності між результатами формування академічної грамотності магістрантів і впровадженням системи, базисними компонентами якої є навчання японського мовлення у значущих ситуаціях японського академічного дискурсу.

Об'єкт експерименту – ефективність методичної системи формування академічної грамотності японського мовлення. При цьому «ефективність» як категорію ми узгоджуємо з класичним поглядами Володимира Блінова [77, с. 9]. *Ефективність* у нашому дослідженні є характеристикою системи навчання за мірою її наближення до дидактичної мети. Навчальна система є ефективною, якщо навчання в ній достатньо наближене до поставленої навчальної мети.

Мета експерименту – підтвердження чи спростування гіпотези дослідження за допомогою методів природного і штучного експериментів, збору, систематизації, статистичного опрацювання, критичного оцінювання і теоретичного узагальнення експериментальних даних.

Завдання експерименту:

- виявити початковий стан навчальної практики японського академічного мовлення в університетах України;
- порівняти і систематизувати дані констатувального етапу;
- визначити умови проведення формувального етапу експерименту в контрольних та експериментальних групах;
- констатувати рівень японського академічного мовлення і мотивацію його розвитку у студентів експериментальних груп;

- впровадити інтегративне навчання в системі базисних інтегративних компонентів (BIC1, BIC2, BIC3);

- констатувати післяекспериментальний рівень японського академічного мовлення і мотивацію його розвитку у студентів контрольної та експериментальних груп;

- порівняти та проаналізувати результати формування академічної грамотності японського мовлення у студентів контрольної та експериментальних груп із використанням статистичних методів, критичного оцінювання, теоретичного узагальнення;

- оцінити ефективність інтегративної системи навчання японського академічного мовлення магістрантів-філологів за визначеними критеріями.

Критерії ефективності інтегративної системи навчання японського академічного мовлення. Вибір критеріїв ефективності методичної системи здійснювався згідно з метою і завданнями дослідження. Відповідність критеріїв до цілей дослідження означає вірогідність загальних теоретичних узагальнень і результатів експерименту. Для їхнього визначення ми скористалися інструкціями дидактичного і нейропрограмувального характеру, запропонованими у працях, які стосуються основ системного мислення [156]. Оскільки основою дидактичної системи є сукупність причинно-наслідкових зв'язків у процесі навчання, ми визнаємо її ефективність, якщо є ефективними її частини, які функціонують як одне ціле.

Критеріями ефективності системи навчання японського академічного мовлення магістрантів ми визначили:

- ефективність її базисних інтегративних компонентів;
- ефективність етапів навчання;
- досягнення мети системного навчання.

З урахуванням гіпотези, мети і завдань експерименту ми склали програму експериментального дослідження ефективності інтегративної системи навчання японського академічного мовлення. До програми було внесено послідовні дії, які

необхідні для визначення очікуваних результатів і критеріїв перевірки гіпотези, досягнення цілей експерименту, вибору діагностичних інструментів.

Таблиця 4.1.1.

Програма експериментального етапу дослідження ефективності інтегративної системи навчання японського академічного мовлення

| | |
|--|--|
| 1. Констатувальний етап (2008- 2010 роки) | |
| Аналіз стану вивчення японського мови для академічних цілей в Україні | Аналіз практики викладання японського академічного мовлення |
| Виявлення початкового рівня академічної грамотності студентів (контрольний зріз) | З'ясування зв'язків і закономірностей явищ навчального процесу |
| 2. Уточнення гіпотези експерименту (травень 2010 року) | |
| 3. Формувальний етап (2011-2014 роки) | |
| Обґрунтування критеріїв ефективності інтегративної системи навчання | Вибірка та інструктування учасників експерименту |
| Забезпечення умов і проведення експериментального навчання | Фіксування і оцінювання даних експериментальних зрізів |
| 4. Контрольний етап (2015-2017 роки) | |
| Опис і статистичне обрахування результатів експериментального навчання | Підтвердження чи заперечення гіпотези експерименту |

Очікуваним результатом експерименту є принциповий вплив інтегративної методичної системи на:

- результати навчання студентів японського академічного мовлення;
- досягнення дидактичної мети – академічної грамотності магістрантів-філологів;
- позитивну мотивацію освоєння японського академічного дискурсу викладачами і студентами (магістрантами).

Окремо очікуємо досягнення розвивального ефекту, який проявляється у розвитку навчальних умінь магістрантів з японської мови, всебічному аналізі

мовних явищ, самостійності у виконанні завдань, поповненні лексики магістрантів одиницями академічного мовного дискурсу, розвитку уяви, пам'яті, розширенні фонових знань з японської культури, логіці мислення у мовленні, критичності і послідовності викладу навчальної інформації.

4.2. Змістовий та процесуальний аспекти констатувального етапу експериментального навчання.

На констатувальному етапі експериментальним шляхом було встановлено стан і умови навчання японського академічного мовлення, встановлено деякі закономірності, проаналізовано зв'язки між явищами навчального процесу. **Методами** цього етапу були анкетування студентів, інтерв'ю з викладачами японської мови в університетах України, аналіз досвіду їхньої професійної діяльності.

Для *аналізу типового стану практики навчання* ми обрали ВНЗ України, в яких вивчається японська мова і може впроваджуватися курс японського академічного мовлення. Було визначено, що курс японського мовлення з 2010 року в бакалавраті пропонують такі університети: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Львівський університет імені Івана Франка, Національний університет «Львівська політехніка»; в магістратурі – такі університети – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський національний лінгвістичний університет. Щорічний випуск студентів в середньому становить: із бакалаврату – 150 осіб в Україні; із магістратури – 85 осіб.

Збір даних проводився за щорічними опитуваннями, яке проводить уряд Японії за програмами моніторингу викладання та вивчення японської мови як іноземної в Україні. За результатами опитування 2012-2014 років кожний другий випускник цих університетів скаржить на недостатньо вправні вміння щодо японської академічної грамотності. Такі дані представлені на сайті Японської Фондації [465].

Незалежне анкетування, проведене в ході нашого дослідження у 2009-2010 роках серед 387 студентів, які вивчають японську мову в ВНЗ Києва, Харкова та Львова у таких університетах: Київський національний університет імені Тараса Шевченка (150 осіб), Київський національний лінгвістичний університет (99 осіб), Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди (38 осіб), Інститут сходознавства і міжнародних відносин «Харківський колегіум» (25 осіб), Львівський університет імені Івана Франка (35 осіб), Національний університет «Львівська політехніка» (40 осіб).

Таблиця 4.2.1.

Експериментальна база констатувального етапу

| Університет | Рік | Кількість опитаних студентів |
|--|------------------|-------------------------------------|
| Київський національний університет імені Тараса Шевченка | 2009-2010 | 150 |
| Київський національний лінгвістичний університет | 2009-2010 | 99 |
| Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди | 2009 | 38 |
| Інститут сходознавства і міжнародних відносин «Харківський колегіум» | 2009 | 25 |
| Львівський університет імені Івана Франка | 2009 | 35 |
| Національний університет «Львівська політехніка» | 2009 | 40 |

Випускникам було запропоновано анкету (додаток 1). Найважливішими для нас були відповіді на питання 5, 6 та 7, в яких потрібно було оцінити кількісно свої:

5. Рівень академічного мовлення (1) відмінно, 2) добре, 3) задовільно 4) незадовільно).

6. Рівень академічної грамотності (1) *високий*, 2) *середній*, 3) *низький*, 4) *незадовільний*).

7. Бажання і готовність навчатися японському академічному мовленню (*мотивація навчання*).

Таблиця 4.2.2.

Стан сформованості академічної грамотності за результатами анкетування студентів ВНЗ України

| Рівень академічного мовлення | Рівень академічної грамотності | Мотивація до навчання японського академічного мовлення |
|------------------------------|--------------------------------|---|
| 1) відмінно – 0 | 1) високий – 0 | Бажання і готовність навчатися японському академічному мовленню – 387 осіб. |
| 2) добре – 10 | 2) середній – 31 | |
| 3) задовільно – 41 | 3) низький – 154 | |
| 4) незадовільно – 336 | 4) незадовільний – 202 | |

Відповіді студентів свідчили про слабке володіння японською мовою для академічних цілей на основі самооцінки, що перешкоджає їм здійснювати науковий пошук і грамотно представляти його результати. Проте відповіді показують, що у більшості з них є позитивна мотивація до навчання японського академічного мовлення, оскільки багато студентів бажали б навчатися в магістратурі та аспірантурі японських ВНЗ.

У 2009-2010 роках проводилося опитування магістрантів-японістів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Магістрантів 1 року навчання на початку першого семестру ми попросили охарактеризувати курс японського академічного мовлення, який вони б хотіли обрати. Характеристики потрібно було пронумерувати в порядку значущості (найважливіша – 12, найменш важлива – 1). Запропоновані характеристики було укладено за критерієм відповідності академічної комунікації філологів-японістів, які здійснюють наукове дослідження, навчаючись у магістратурі університету. За результатами опитування 45 магістрів першого року навчання у двох академічних

роках було складено таблицю рейтингу характеристик навчання японського академічного мовлення.

Таблиця 4.2.3.

Рейтинг характеристик навчального курсу японського академічного мовлення в магістратурі університету

| Рейтинговий порядок | Характеристика навчального курсу | К-ість студентів |
|---------------------|---|------------------|
| 1 | Спрямований на підвищення академічної грамотності, щоб уникнути неграмотного мовлення в академічному спілкуванні | 43 |
| 2 | Організований навколо типових комунікативних ситуацій академічного мовлення (протягом навчання, на конференціях, у написанні і презентації наукового дослідження) | 40 |
| 3 | Що забезпечить грамотне написання магістерського дослідження | 40 |
| 4 | Що забезпечить грамотне мовлення на захисті магістерського дослідження | 37 |
| 5 | Організований навколо жанрів академічного спілкування у ситуаціях поточного навчання (на лекціях і практичних заняттях) | 36 |
| 6 | Що вдосконалив академічне мовлення на конференціях | 30 |
| 7 | Який навчає академічних жанрів мовлення, необхідних для успішного написання наукових статей | 30 |
| 8 | Організований навколо академічного спілкування з колегами-науковцями з Японії | 30 |
| 9 | Спрямований на вдосконалення усного спілкування | 29 |
| 10 | Спрямований на вдосконалення писемного спілкування | 27 |
| 11 | Організований навколо проблемних питань, цікавих фактів японської науки і культури | 20 |
| 12 | Що вдосконалив академічне мовлення в листуванні, усному спілкуванні з викладачами в магістратурі | 16 |

Цей рейтинг свідчить, що магістранти-філологи прагнуть не лише вдосконалювати академічне мовлення, щоб успішно закінчити магістратуру, але й

повноцінно спілкуватися на всіх етапах наукової роботи, в програмах академічних обмінів, спілкуванні з науковцями з Японії, у типових комунікативних ситуаціях.

Крім того, в 2008-2009 роках в таких університетах, як: Київський національний університет імені Тараса Шевченка (14 осіб), Київський національний лінгвістичний університет (10 осіб), Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди (2 особи), Інститут сходознавства і міжнародних відносин «Харківський колегіум» (2 особи), Львівський університет імені Івана Франка (2 особи), Національний університет «Львівська політехніка» (2 особи) було проведено письмове інтерв'ю з викладачами японської мови, щоб з'ясувати стан практики навчання академічного японського мовлення з погляду педагогів. Викладачам було запропоновано у довільній формі (за правилами інтерв'ю) виконати такі завдання і відповісти на запитання (додаток 2).

Найважливішими для нас були 6, 7, 8, 9 та 10 завдання :

6. Опишіть академічно грамотне мовлення філолога-японіста.

7. Висловіть вимоги до навчального курсу (підручника) японського академічного мовлення.

8. Оцініть свої викладацькі можливості навчити академічно грамотного японського мовлення ваших студентів (чого бракує і чому)?

9. Назвіть умови, за яких Ви могли б забезпечити студентам якісне навчання академічного мовлення.

10. Оцініть своє бажання навчати студентів академічного мовлення за експериментальними методиками (мотивація навчання).

За відповідями **32 опитаних викладачів** було виявлено типові вимоги до академічно грамотного мовлення студентів, до навчальних курсів, до умов викладання японського академічного мовлення, позитивна мотивація викладати японське академічне мовлення за експериментальною методикою.

Таблиця 4.2.4.

Стан практики викладання академічного японського мовлення викладачів університетів

| Вимоги до процесу навчання японського академічного мовлення стосуються: | Брак можливостей викладання японського академічного мовлення полягає у: | Мотивація участі в експериментальному навчанні японського академічного мовлення пояснюється: |
|---|--|--|
| 1) підручників, посібників, програм, які містять інтегрований навчальний матеріал академічного дискурсу; 2) навчальних курсів, які орієнтовані на оволодіння мовою наукового дослідження, академічного спілкування 3) залучення досвіду японських університетів у навчанні українських студентів. | 1) відсутності науково обґрунтованої системи навчання академічного мовлення, яка відповідає потребам студентів (магістрантів); 2) малій кількості або відсутності академічних годин для впровадження цілісного курсу у навчальних планах бакалаврату та магістратури; 3) відсутності інтегративних моделей навчання академічного мовлення різними методами у різних навчальних формах. | 1) зацікавленістю викладачів у налагодженні спілкування з магістрантами для спільних наукових досліджень; 2) заохоченням колег до участі у спільних проектах з магістрантами, які пропонують японські університети; 3) бажанням вдосконалити педагогічні знання і вміння для проведення круглих столів, конференцій, захистів магістерських робіт. |

Виявлення початкового рівня академічної грамотності студентів (контрольний зріз) відбувалося у формі контрольного заняття (додаток 3):

Таким чином ми перевіряли й оцінювали за 12-бальною шкалою:

- 1) повноту, достатність і відповідність добору і вживання мовних одиниць в академічному тексті (4 бали за завдання № 2 і № 4 разом);
- 2) нормативність сприймання і створення текстів японських академічних жанрів (4 бали за завдання № 1 і № 3 разом)
- 3) вміння розв'язувати комунікативне завдання в комунікативній ситуації академічного дискурсу (4 бали за завдання № 5).

Таблиця 4.2.5.

Академічна грамотність магістрантів за результатами констатувального зрізу

| Об'єкт контролю | | |
|---|---|--|
| повнота, достатність і відповідність добору і вживання мовних одиниць в академічному тексті | нормативність сприймання і створення текстів японських академічних жанрів | вміння розв'язувати комунікативне завдання в комунікативній ситуації академічного дискурсу |

| Кількість студентів , які продемонстрували достатній рівень академічного мовлення | | |
|--|--|--|
| Контрольна група (всього 13 студентів), з них: | Експериментальна група 1 (всього 13 студентів), з них: | Експериментальна група 2 (всього 13 студентів), з них: |
| 3 студенти – 3 бали (за завдання №2 і №4 разом); 3 бали (за завдання №1 і №3 разом); 2 бали (за завдання №5) | 3 студенти – 3 бали (за завдання №2 і №4 разом); 2 бали (за завдання №1 і №3 разом); 2 бали (за завдання №5) | 2 студенти – 4 бали (за завдання №2 і №4 разом); 2 бали (за завдання №1 і №3 разом); 2 бали (за завдання №5) |
| 2 студенти – 3 бали (за завдання №2 і №4 разом); 2 бали (за завдання №1 і №3 разом); 2 бали (за завдання №5) | 1 студент – 3 бали (за завдання №2 і №4 разом); 3 бали (за завдання №1 і №3 разом); 2 бали (за завдання №5) | 2 студенти – 3 бали (за завдання №2 і №4 разом); 2 бали (за завдання №1 і №3 разом); 2 бали (за завдання №5) |
| Решта студентів: Менше 6 балів сумарно | 2 студенти – 2 бали (за завдання №2 і №4 разом); 2 бали (за завдання №1 і №3 разом); 2 бали (за завдання №5) | 1 студент – 2 бали (за завдання №2 і №4 разом); 2 бали (за завдання №1 і №3 разом); 2 бали (за завдання №5) |
| | Решта студентів: Менше 6 балів сумарно | Решта студентів: Менше 6 балів сумарно |

За результатами контрольного зрізу виявилось, що в контрольній та двох експериментальних групах менше половини кількості магістрантів продемонстрували мінімальну перевагу для констатації академічної грамотності (8 з 12 балів за умови отримання хоча б 2 балів за кожний об'єкт оцінювання). Безумовно, такий рівень такої кількості студентів є незадовільним для виконання завдань, пов'язаних із здійсненням наукового дослідження та представленням його результатів в усній і писемній формах.

У ході констатувального етапу експерименту ми виявили зв'язки між явищами навчального процесу, найстійкіші мотиви навчання і викладання японського академічного мовлення:

- головною причиною неуспішності розвитку японської комунікативної компетентності в академічній сфері є недостатня методична забезпеченість формування академічної грамотності й оволодіння студентом чи магістрантом

академічним стилем японського мовлення у межах обов'язкового університетського курсу.

- курс академічного японського академічного мовлення не є обов'язковим (предмет класу А) у програмах для філологічних факультетів університетів України.
- відсутність у магістерських програмах університетів цілісного курсу японського академічного мовлення негативно впливає на рівень академічної грамотності і, як наслідок, зумовлює втрату академічної комунікативної компетентності.
- специфіка академічної японської мови не відображається системно у методиках навчання японської мови для академічних цілей.
- згасання позитивної мотивації вивчення японської мови серед студентів пояснюється тим, що навчання академічного мовлення не відповідає їхнім прагматичним потребам.
- позитивна мотивація викладання японської академічної мови серед викладачів спостерігається, якщо буде запропоновано інтегративний курс із врахуванням специфіки жанрів японського академічного мовлення.
- студенти і магістранти вважають свою академічну грамотність недостатньою або незадовільною;
- контрольний зріз демонструє низький рівень академічної грамотності у студентів контрольної та експериментальних груп.

Констатувальний етап експерименту дав змогу уточнити його гіпотезу. **Уточнена гіпотеза експерименту** полягає у припущенні залежності між результатами формування академічної грамотності філологів-японістів і впровадженням системи інтегрованого навчання, у базисних компонентах якої відображено зміст, методи, форми навчання і комунікативну цілісність значущих ситуацій японського академічного дискурсу.

Констатувальний етап дав змогу зафіксувати проблеми процесу навчання японського академічного мовлення в університеті, встановити залежність між методичним забезпеченням навчання і його результатами, виявити зв'язки між

явищами навчального процесу, зробити аналіз початкового рівня японського академічного мовлення магістрантів, виявити мотивацію до формування і розвитку академічної у магістрантів і викладачів університетів України.

4.3. Формування і розвиток грамотності японського академічного мовлення у базисних інтегративних компонентах системи навчання (ВІС 1, ВІС 2, ВІС 3).

Оскільки ми обґрунтували особливості інтегративної системи і визначили критерії її ефективності, то завданням формувального етапу було визначення критеріїв, за якими ми вважаємо академічну грамотність студентів сформованою, а їхнє мовлення – академічно грамотним. В інтегративній системі навчання результат повинен оцінюватися як цілісна компетентність створення і сприймання жанрів академічного мовлення у значущих комунікативних ситуаціях.

Обґрунтуємо критерії ефективності інтегративної системи навчання. Основні критерії академічної грамотності було визначено згідно з етапами навчання.

Таблиця 4.3.1.

Критерії академічної грамотності мовлення відповідно до етапів навчання

| I етап (підготовчий) | II етап (організаційно- формувальний) | III етап (реалізаційно-контрольний) |
|---|---|--|
| Критерії повноти, достатності і відповідності мовних одиниць згідно з академічними жанрами японської мови | Критерій нормативності сприймання і створення жанрів японського академічного дискурсу | Критерій реалізації комунікативних умінь у значущій комунікативній ситуації японського академічного дискурсу |

Принцип інтегративності у методичній моделі навчання японського академічного мовлення, яка перевіряється експериментально, зобов'язує вважати, що задоволення вимог до академічної грамотності за визначеними критеріями є, водночас, свідченням успішності кожного з етапів навчання: підготовчого, організаційно-формувального, реалізаційно-контрольного.

При цьому зазначимо, що критерії, за якими ми констатували досягнення магістрантами академічної грамотності, не застосовувалися до груп жанрів чи окремих умінь і навичок. Ми використовували критерії визначення академічної грамотності відповідно до:

- ефективності базисних інтегративних компонентів методичної системи (BIC1, BIC2, BIC3);
- ефективності етапів навчання (I, II, III).

Таблиця 4.3.2.

Таблиця критеріїв ефективності навчання японського академічного мовлення в методичній системі інтегрованого навчання

| Ефективність BIC1 | | |
|--|---|--|
| Академічна грамотність мовлення на підготовчому етапі | Академічна грамотність мовлення на організаційно-формульовальному етапі | Академічна грамотність мовлення на реалізаційно-контрольному етапі |
| Критерії: повноти, достатності і відповідності мовних одиниць в академічних жанрах: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь. | Критерій: нормативності мовлення писемного конспектування, створення хендауту, усної наукової довідки, запитань і відповідей. | Критерій: реалізації комунікативних умінь обговорювати лекцію, доповнювати лекцію науковими довідками, аналізувати і перевіряти конспект, хендаут, участь у лекції та практикумі як лектор, практикант, слухач. |
| Ефективність BIC2 | | |
| Академічна грамотність мовлення на підготовчому етапі | Академічна грамотність мовлення на організаційно-формульовальному етапі | Академічна грамотність мовлення на реалізаційно-контрольному етапі |
| Критерії: повноти, достатності і відповідності мовних одиниць для сприймання і створення текстів тез, оглядового реферату, анотації, наукової статті, виступу на конференції, цитування і оформлення цитат, правил риторики мовлення, оформлення листування з колегами. | Критерій: нормативності мовлення із використанням наукових термінів, писемного складання тез і усного виголошення їх, писемного реферування статей, написання наукових статей, усного аргументування в дискусії, писемного анотування монографій, виразного наукового мовлення, листування з колегами. | Критерій: реалізації комунікативних умінь тез конференції, їхнє анотування, формулювання частин наукової статті, її анотування, оформлення наукової статті мовними засобами, виступ на конференції, участь у круглому столі, оприлюднення часткових результатів дослідження на міжнародних форумах. |
| Ефективність BIC3 | | |
| Академічна грамотність мовлення на підготовчому етапі | Академічна грамотність мовлення на організаційно-формульовальному етапі | Академічна грамотність мовлення на реалізаційно-контрольному етапі |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Критерій: повноти, достатності і відповідності мовних одиниць вимогам магістерського дослідження, опису і обговорення його результатів, мовного оформлення теоретичних узагальнень, статистичних та експериментальних даних, бібліографії, усного цитування.</p> | <p>Критерій нормативності мовлення у сприйманні і створенні частин опису магістерського дослідження, використанні наукового апарату, плануванні композиції магістерського дослідження, в усних твердженнях і запереченнях, аргументуванні, доведенні і спростуванні.</p> | <p>Критерій реалізації комунікативних умінь у ситуаціях писемного і усного оприлюднення кінцевих результатів магістерського дослідження, виголошення доповіді, у науковій дискусії з проблеми магістерської роботи, розв'язання комунікативно-прагматичних завдань у процесі захисту результатів дослідження.</p> |
|--|---|--|

Принципова залежність досягнутої грамотності мовлення магістрантів від впровадження інтегративної методичної системи повинна бути виражена через відношення очікуваних результатів до отриманих в ході експериментального навчання. Порівняння очікуваних і отриманих результатів навчання є засобом підтвердження чи спростування ефективності системи.

Вибірка учасників експерименту. Успіх експерименту залежить від добору учасників і здійснення репрезентативної вибірки магістрантів. Вирішальним для нас було зрівнювання складу магістрантів, які входять до однієї контрольної та двох експериментальних груп. *Квотна пропорційна вибірка* [290, с. 119] в наших умовах була найбільш придатною, оскільки дала змогу урівняти склад груп за рівнем академічного мовлення і мотиваційними показниками. При такій вибірці повинно бути дотримане характерне для генеральної сукупності відношення осіб за експериментальними критеріями.

Саме тому ми зупинилися на формуванні груп магістрантів-японістів у відомих навчальних закладах України: Київського національного університету імені Тараса Шевченка та Київському національному лінгвістичному університеті.

Таблиця 4.3.3.

**Склад експериментальних та контрольної груп
(пропорційна вибірка)**

| | Експериментальна група 1 (всього 13 осіб) | Контрольна група (всього 13 осіб) | Експериментальна група 2 (всього 13 осіб) |
|------------------------------|--|---|--|
| Рівень академічного мовлення | Відмінно – 0 осіб Добре – 3 особи Задовільно або незадовільно – 10 | Відмінно – 0 осіб Добре – 4 особи Задовільно або незадовільно – 9 | Відмінно – 0 осіб Добре – 2 особи Задовільно або незадовільно – 11 |
| Академічна грамотність | Достатня – 3 особи Недостатня – 10 | Достатня – 3 особи Недостатня – 10 | Достатня – 2 особи Недостатня – 11 |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Мотивація до навчання японського академічного мовлення | Позитивна – 11 осіб Негативна – 2 особи | Позитивна – 12 осіб Негативна – 1 особа | Позитивна – 11 осіб Негативна – 2 особи |
|--|--|--|--|

Також ми враховували думку авторитетного психолога Л. Занкова, який вважав, що повне зрівнювання учасників дидактичного експерименту принципово неможливе і практично недосяжне [147]. Тому вважаємо вибірку з відносно рівним складом учасників репрезентативною для перевірки гіпотези експерименту. Оцінка результатів експериментального навчання вважається переконливою, якщо вона наближається до високої.

До *інструкцій* для викладачів увійшов порядок проведення занять, розклад і зміст контрольних занять, близькі умови роботи. Викладачі експериментальної групи 1, контрольної групи (в Інституті філології КНУ імені Тараса Шевченка) та експериментальної групи 2 (в Київському національному лінгвістичному університеті) мали приблизно однаковий стаж роботи в університеті (більше 10 років), стаж роботи з магістрантами-японістами (більше 5 років) та виявили зацікавленість до участі в експерименті (позитивно мотивовані).

Умови проведення експериментального навчання.

Формувальний експеримент проводився протягом трьох семестрів з рівною кількістю аудиторного (108 годин: по 36 годин у кожному семестрі) і позааудиторного (258 години: по 86 годин у кожному семестрі) часу для самостійного виконання домашніх завдань.

З метою удосконалення навчання японського академічного мовлення в умовах магістратури, були внесені зміни до навчальних планів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, згідно з якими, для студентів кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії з 2016 року запроваджено курс «Японська мова для академічних цілей». Проведений нами аналіз навчальних планів Київського національного лінгвістичного університету також засвідчив наявність посиленої уваги до академічного мовлення як основи здійснення досліджень та опису його ходу і результатів, формування і розвиток якого відбувається в навчанні таких дисциплін, як: «Східномовно-український

переклад наукових текстів», «Основи наукових досліджень», «Мовно-стилістичні особливості східномовних наукових текстів» тощо. Тому в Київському національному лінгвістичному університеті окремо було впроваджено курс «Японської мови для академічних цілей» і виділено на нього по 36 годин у кожному семестрі.

(BIC I MCS: Академічне мовлення у поточному навчальному процесі (36 аудиторних, 86 самостійних годин у 1 семестрі))

На першому етапі магістрантам пропонувалася лекція «Проблеми японістики в контексті міжкультурної комунікації».

日本語教育と異文化間コミュニケーションの問題

コーネル大学の日本語教育と言語学の恩師であるエリノア・ジョーデン先生はかねがね日本語の学習者に“Expect differences、be surprised by similarities”（異なっていることを期待し、類似していることがあったら、驚きなさい。）とおっしゃっていた。つまり、異文化圏では異なっているのが当たり前で同じものがあったら不思議であり、日本人の行動はアメリカ人の行動と異なっているのだという意識を持って日本人と付き合いなさいということである。

日本語の文化、アメリカの文化等はそれぞれ異なる体系をなしている。したがって、表面的に同じように見える、ある個別的なことでさえ、それぞれの体系の中での意味、価値が異なることになる。そうだとすると、すべてのものことは、それぞれの体系の中で持っている意味、価値が異なっているので異なっているのが当然ということである。それゆえ、体系が異なっているのにも関わらず、同じような意味を持つものが存在するという事は、逆に驚くべきだと考えられる。

言語と文化は、相互に影響を与えており、人間の認識も文化に大きな影響を受けている。ある言語、文化圏に育った人間は、その言語、文化でのものの見方を習得し、その見方が自然で、それ以外の見方があるとはなかなか思えなくなってしまう。したがって、アメリカ人は本来日本人の行動を、日本文化での意味

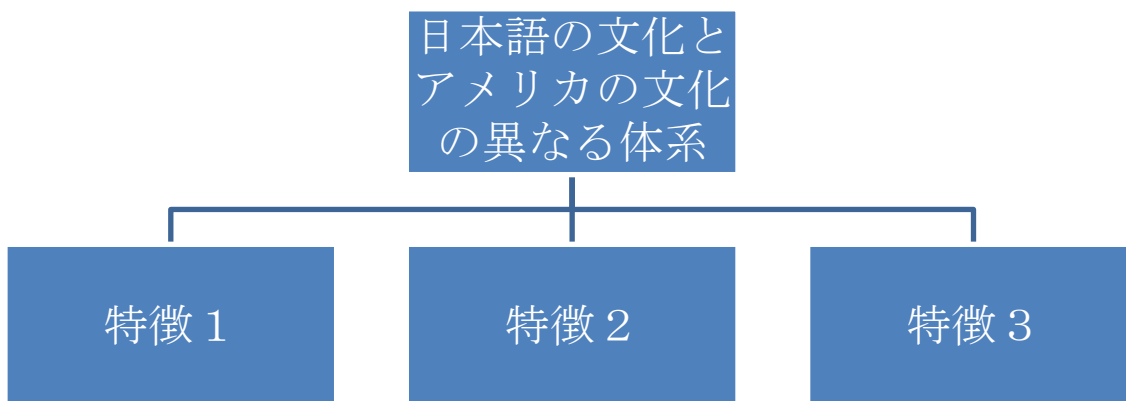
、価値を読み取り、判断すべきであるが、自分の文化で、つまりアメリカの規準で判断し、誤解や摩擦を起こしてしまいがちである。そのため、ジョーデン先生は「異なっていることを期待し類似していることがあったら、驚きなさい。」とおっしゃることで、自分の文化の判断基準で、異なった文化での行動を判断しないように戒めたと思われる。日本語の学習者がこの違いに気づくことが日本をさらに深く知ることになるだろう[472]。

Використовуючи метод коментованого аудіювання студенти слухали лекцію та формували запитання до її змісту.

Під час повторного прослуховування тексту лекції магістранти повинні були законспектувати його. Для цього їм запропоновано схему 4.3.1.

Схема 4.3.1.

Схематичний план-конспект лекції



Після того, як магістранти створили схематичний план-конспект, застосовуючи метод гри, магістранти повинні були по черзі озвучити важливу, на їхній погляд, інформацію зі свого плану-конспекту, створюючи загальний текст усією групою без порушення плавності і зв'язності мовлення.

Протягом наступних (2 аудиторних і 2 самостійних) годин методом вправлення виконувалися вправи для формування знань про стилістичні норми япономовних академічних текстів у жанрах: лекція, конспект, хендаут.

Вправа, де потрібно пронумерувати головне речення кожного абзацу тексту лекції:

Вправа 1. 各段落の話題を示す中心文の文番号を書きなさい。

第1段落_____第2段落_____第3段落_____

Вправа, де потрібно визначити головні, із погляду магістрантів, речення із кожного абзацу тексту хендауту, зачитати їх в аудиторії і створити суцільний текст, використовуючи ці речення у логічній послідовності. Надалі вони застосовуватимуться як план для переказу тексту.

Вправа 2. 各段落の中心文を順に読んで、本文の流れを把握しなさい。

Вправи на аналіз структури конспекту лекції на відповідність особливостям академічного японського мовлення.

Вправа 3. 読んだテキストを利用しながら、語彙や文型を「です・ます体」、「だ体」、「である体」にしなさい。

| | です・ます体 | だ体 | である体 |
|----|----------|--------|--------|
| 語彙 | 例：でも、だけど | だが、しかし | だが、しかし |
| 文型 | 例：不思議です | 不思議だ | 不思議である |

Метод гри у формі вікторини (クイズ) використовували для вибору правильного варіанта слова, яке найкраще відповідає вимогам академічного жанру лекції.

Вправа 4. レポートや論文でよく使うのは、AとBのどちらでしょうか。

- 1) A. ある B.あります
- 2) A.わからない B.不明である
- 3) A.できる B.可能である
- 4) A.少し増えた B.わずかに増えた
- 5) A.本報告 B.この報告
- 6) A.でも B.しかし
- 7) A.これまで B.今まで
- 8) A.山田 B.山田先生

Для самостійної роботи було завдання проаналізувати наукові довідки з японських сайтів [465] чи наукові видання [485; 496; 497] і, використовуючи метод

роботи зі словником, виписати характерну для японського академічного мовлення лексику, розподіливши її за частинами мови: іменники, прикметники тощо.

Іншою формою навчання спілкування у ситуаціях на семінарсько-практичних заняттях є аудитивна презентація тексту короткого наукового повідомлення, якій передували вправи для формування академічної грамотності говоріння, що пов'язані із темою наукового повідомлення. Прикладом для наукового повідомлення магістрантів першого року навчання була тема «Про популяцію дельфінів та особливості ультразвуку, які вони продукують».

Вправа 5. 以下の質問に答えなさい。

- 1)イルカについて、どんなことを知っていますか。
- 2)イルカと魚は同じですか。
- 3)イルカとサメは似ていますか。

Такі вправи формували вміння говорити окремими репліками, ставити запитання та відповідати на них у межах жанру наукового повідомлення (наукової довідки). Завдання для зв'язного мовлення було організоване опорою і полягало у заповненні пропущених частин тексту:

Вправа 6. テキストを聞きながら、下線部に言葉を入れなさい。

1. 超音波というのは周波数_____キロヘルツ以上の音である。
2. 人間が聞くことができる音は_____キロヘルツ以下の音である。
- 3.7 メートル先に置かれた同じ大きさの金属の板と_____の板を識別して探し出すことができたという_____がある。
4. イルカは前方に超音波を出し、水中にある_____から反射してきた超音波を_____、その物についての情報を得るのである。

Структура тексту хендауту японською мовою, його лексико-граматичне та стилістичне оформлення відповідають чітким вимогам, тому на першому етапі навчання розроблення хендауту ми ознайомили магістрантів із цими вимогами та тренували їхнє виконання такими вправами:

Уривок тексту хендауту.

ウクライナにおける日本語教育と日本語研究の現状と課題

タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学とキエフ国立言語大学を
中心に

アサドチフ オクサーナ

1. 背景

- ・ ウクライナにおいて外国語教育の重要性がますます高まりつつある。
- ・ 外国語といえば、一般に西洋言語のことを指す。そのため、現状として高等教育機関における外国語教育・外国語教員養成課程のコースデザインは西洋言語を基にして作成されている。これは日本語教育の場合も例外ではない。
 - ・ 西洋言語と東洋言語は統語論や意味論、語彙論など多くの領域でまったく異なったものであり、その学習時間数や学習過程と方法も異なったものが求められる。
 - ・ ウクライナの教育、科学、若者及びスポーツ省(以下ウクライナの教育省)が東洋言語教育の発展の取り組みに大変努力しており、東洋言語教育関連のコースの設立を模索している [30].

У процесі навчання звертали увагу магістрантів на текстово-жанрове оформлення хендауту. Наголошували на обов'язкових пунктах, які мають бути дотримані. Для цього використовували картки з форматом хендауту.

Структура тексту хендауту в японському академічному мовленні:

| | |
|----------------------|------------------------------------|
| Прізвище автора, | Місце роботи , навчання авторів та |
| прізвища співавторів | адреса для контактів |

Тема виступу

Основні положення виступу

Висновки (узагальнення, результати)

Звертали увагу на структуру речень (речення мають бути називними), їхню лаконічність та логічну послідовність думки (кожне наступне речення має бути логічно пов'язане із попереднім). Окремо пояснювали, що кожний пункт має бути візуально виділеним або за допомогою нумерації, або з використанням інших способів виокремлення.

Для формування академічної грамотності лексико-граматичного оформлення хендауту використовували відповідні вправи, де необхідно змінити лексичні одиниці та граматичні структури відповідно до особливостей академічного стилю японської мови.

Вправа 7. のをつけた語は、レポートや論文ではどう書きますか。a～g からびなさい。

- 1) がだんだんしてきた。
 - 2) でたくさんの人がインターネットを利用している。
 - 3) 月のはのだいたい4分の1である。
 - 4) この病気のは、まだされていない。
 - 5) は度よりもっと売りがびた。
- a. 次第に, b. はるかに, c. さらに, d. 多くの,
e. およそ, f. わずかに, g. いまだに

Вправа 8. 次の下線をつけた語をレポートや論文で使う表現にきなさい。

- 1) AはBより大きく、BはCより大きい。だから、AはCより大きい。
- 2) のCO2のがえた。だから、大気が上がった。
- 3)、少年のが増えてきた。だから、は少年のを出した。

Вправа9. 下線部にして、次の文をレポートや論文で書くような文に直きなさい。

- 1) はどうしてを見るんですか。
-

- 2) どっちが正しいのかな。

3) アンケートをやって、そのをしましよう。

4) こんなケースは今までほとんどされてなくて、その原因もわかりません

。

5) がいちばん高いのは、A じゃなくて、B でした。

6) 先生はこんなふうにおっしゃっていますけど、どうですか。

Домашнім завданням було розробити хендаут тексту:

明治神宮の森

東京の中心部を走る山手線という電車に乗っていると、とても緑が多い駅があるのに気がつきます。原宿という駅です。(えー) 原宿は、若者のファッションの町として有名ですが、東京で一番大きな神社、明治神宮があるところでもあるんです。(えー) 電車の窓から見える緑は、実はこの明治神宮の緑なんです。そして、この森は人工的に造られたものなんです。今日は、都心にあるこの明治神宮の森がどのようにしてできたかについてお話します。

(えー) 明治神宮は、明治天皇が亡くなった時、今から約 100 年前ですが、明治天皇のために作られました。(えー) 森や自然の中に神がいると考えられているため、神社は森があるところに造られますが、当時、原宿は、まだ何も無い原っぱで、森はありませんでした。そこで、100 年後には大きな森になるように、造園の専門家たちによって綿密に計画が立てられたんです。(えー) そして、その計画に沿っていろいろな木が植えられました。

まず、針葉樹、これは、葉っぱが細長くて冬になっても緑の葉が落ちないきのことですが、これら背の高い針葉樹が植えられました。(あー) とりあえず

森を立派に見せるためです。そして、それらの木の間将来成長するように小さい広葉樹を植えました。広葉樹というのは、平たく幅の広い葉っぱをつける木のことですが、これはさらに2種類に分けられます。秋になると紅葉して、葉が落ちるものを落葉広葉樹、一年中葉がついているものを常緑広葉樹と言います。（えー）明治神宮の森には、両方の種類の広葉樹が植えられました。

50年後、（えー）成長して来た広葉樹に押されて、次第に針葉樹が枯れていきました。（えー）東京では、針葉樹より広葉樹の方が土地に合っていて、放っておいてもうまく育ちます。造園の専門家たちは、そのことをよく知っていて、人工的に森を造っても、将来、自然な森ができるように設計したんですね。（えー）そして、およそ90年後には、当初の想定よりも早く、立派な広葉樹の森が完成したんです。

（えー）今、明治神宮の森は、東京の貴重な緑になっています。この森の中に入ると、周囲の騒音などはほとんど聞こえず、空気もとても清々しく感じます。（えー）都会の人々にとって静かな癒しの空間になっています。

原宿は、ファッションの町として知られていますが、駅の北西には広大な森が広がっていたんですね。皆さんも今度原宿へ行ったら、買い物だけでなく、明治神宮の森まで足を延ばしてみてください [494, c. 31]。

Наступні 2 аудиторні години відбувалося тренування ставити різні типи запитань, а також формування навичок використання відповідних цим жанрам лексичних, граматичних та стилістичних одиниць за допомогою виконання відповідних вправ.

Було презентовано граматичний коментар, який подає інформацію про особливості академічного стилю японської мови та допомагає сформувати навички та вміння граматично правильного японського академічного мовлення. Японське академічне мовлення має такі структурно-граматичні особливості (構造 structure).

1. 中心文 the topic sentence (наявність головного речення)

のやをべているのが中心文です。論理的なでは、中心文は各段落のにあることが多いです。

論文、などを読むときは、まず中心文を読んで段落の話題や主題を把握し、次に各段落の中心文をに読んで全体の流れを把握し、それからくわしく読んでいくようにするとに読むことができます。

第1段落の中心文 → 第2段落の中心文 → 第3段落の中心文

2. supporting sentences (наявність другорядного речення)

支持文は、中心文に関して、言葉の意味、くわしい説明、例などを述べています。支持文を読むときは中心文とのつながり、支持文どうしをつながりを考えながら読みましょう。

На основі цього граматичного коментаря були запропоновані відповідні вправи для закріплення умінь і навичок структурувати текст і передавати зміст за допомогою різних мовних одиниць. Такі вправи спрямовані на формування академічної грамотності логіко-композиційної побудови японського наукового повідомлення.

Вправа 10. 本文の構造は次のとおりです。文を完成し、段落の話題を把握しなさい。

| | 文番号 | 中心文 |
|---|-----------------------------|---------------------------|
| 1 | 1. a. _____には、 | b. _____を出したり受けたりする能力がある。 |
| 2 | 5. イルカはこの能力を用いて、水中にある物を | |
| 3 | c. _____ことができる。 | |
| | 8. イルカは超音波を用いて・・・材質の差を | |
| 4 | d. _____することができる。 | |
| | 10. イルカは前方に超音波を出し・・・その物について | |
| | e. _____のを得る。 | |

Вправа 11. 1～4段落の中心文を順に読み、全体の流れを把握しなさい。

Вправа 12. 各段落の支持文は中心文とどんなつながりがありますか。 a～cから選んで（ ）に書きなさい。

| | | | |
|------|--------|------|--------|
| | 文2 () | | 文6 () |
| [文1] | 文3 () | [文5] | 文7 () |
| | 文4 () | | |
| [文8] | 文9 () | | |

- a. 中正文の中の言葉の説明
- b. 中心文のくわしい説明
- c. 具体的な例

Для аналізу довідкової літератури, методом домашнього читання студенти отримали завдання прочитати, письмово перекласти українською мовою та порівняти тексти оригіналу та перекладу на особливості правил японського та українського академічного мовлення.

イルカと

イルカには超音波を出したりけたりするがある。超音波というのは 20 キロヘルツ以上の音である。人間が聞くことができる音は 20 キロヘルツ以下の音で、それ以上の音を超音波とんでいる。イルカは 150 キロヘルツまでの超音波を出し、受けることができる。

イルカはこの能力をいて水中にある物をすことができる。たとえば、イルカの目に目かくしをつけて見えないようにしても、プールの底にあるを探して持って来ることができる。によれば、ある種のイルカは 290 メートル先の魚を探す能力があり、またある種のイルカは 0.5 ミリメートルのの細い線を探す能力がある。

さらに、イルカは超音波を用いて水中にある物ののをすることができる。7メートルにかれた同じ大きさの金属のと木の板を識別して探し出すことができたという報告がある。

イルカは超音波を出し、水中にある物からしてきた超音波を受け、その物についてのをるのである [400, c. 16].

На другому етапі відбувалося формування умінь добору мовних одиниць, сприймання, розуміння та продукування усних та письмових академічних текстів у жанрах ВІС1, навчання планувати і писати конспект, створювати хендаут, оформлювати письмово і усно наукову довідку, реферат-огляд, тренуватися запитувати й відповідати, ставити проблемні питання.

Для формування академічної грамотності написання наукового повідомлення студенти отримали завдання: написати наукове повідомлення обсягом 10 речень із обов'язковим дотриманням усіх правил жанрово-текстового оформлення академічного японського мовлення (на визначену заздалегідь тему) за вільним вибором магістранта.

Вправа 13. *あなたがテキストを読む前に「イルカと超音波」という題名から推測したことは、本文に書かれていましたか。それについて十の文章以内に書きなさい。*

Для формування і розвитку академічної грамотності читання і розуміння (2 академічні години) ми намагалися добирати тексти різних культурних і наукових сфер. Прикладом такого тексту є «Ліс навколо храму Мейджіджінгу»:

明治神宮の森

東京の中心部を走る山手線という電車に乗っていると、とても緑が多い駅があるのに気がつきます。原宿という駅です。(えー)原宿は、若者のファッションの町として有名ですが、東京で一番大きな神社、明治神宮があるところでもあるんです。(えー)電車の窓から見える緑は、実はこの明治神宮の緑なんです。そして、この森は人工的に造られたものなんです。今日は、都心にあるこの明治神宮の森がどのようにしてできたかについてお話します。

(えー)明治神宮は、明治天皇が亡くなった時、今から約100年前ですが、明治天皇のために作られました。(えー)森や自然の中に神がいると考えられ

ているため、神社は森があるところに造られますが、当時、原宿は、まだ何も無い原っぱで、森はありませんでした。そこで、100年後には大きな森になるように、造園の専門家たちによって綿密に計画が立てられたんです。（えー）そして、その計画に沿っていろいろな木が植えられました。

まず、針葉樹、これは、葉っぱが細長くて冬になっても緑の葉が落ちないきのことですが、これら背の高い針葉樹が植えられました。（あー）とりあえず森を立派に見せるためです。そして、それらの木の間将来成長するように小さい広葉樹を植えました。広葉樹というのは、平たく幅の広い葉っぱをつける木のことですが、これはさらに2種類に分けられます。秋になると紅葉して、葉が落ちるものを落葉広葉樹、一年中葉がついているものを常緑広葉樹と言います。（えー）明治神宮の森には、両方の種類の広葉樹が植えられました。

50年後、（えー）成長して来た広葉樹に押されて、次第に針葉樹が枯れていきました。（えー）東京では、針葉樹より広葉樹の方が土地に合っていて、放っておいてもうまく育ちます。造園の専門家たちは、そのことをよく知っていて、人工的に森を造っても、将来、自然な森ができるように設計したんですね。（えー）そして、およそ90年後には、当初の想定よりも早く、立派な広葉樹の森が完成したんです。

（えー）今、明治神宮の森は、東京の貴重な緑になっています。この森の中に入ると、周囲の騒音などはほとんど聞こえず、空気もとても清々しく感じます。（えー）都会の人々にとって静かな癒しの空間になっています。

原宿は、ファッションの町として知られていますが、駅の北西には広大な森が広がっていたんですね。皆さんも今度原宿へ行ったら、買い物だけでなく、明治神宮の森まで足を延ばしてみてください [494, c. 31].

Студенти мали 15 хвилин читати текст самостійно (такий час визначено на основі апробування). Використовуючи метод гри-змагання у формі групової роботи (Групування), ділимо студентів на декілька груп по 4 студенти в кожній і

пропонуємо проаналізувати прочитаний текст на предмет наявності лексико-граматичних та стилістичних особливостей академічного мовлення, а також вирішити, які пункти необхідно використати для розроблення хендауту та презентації прочитаного тексту. Після обговорення для формування академічної грамотності говоріння один представник із кожної групи доповідає іншим результати обговореного у групі. Таким чином, разом із формуванням грамотності академічного говоріння та аудіювання у студентів також формується вміння знаходити та виправляти помилки інших, робити аналіз, коментувати та виконувати роботу над помилками. Полілог студентів між собою та викладачем дає можливість коригувати процес навчання, обмінюватись інформацією, критикувати, налаштувати зворотний зв'язок у навчанні (feedback). Тобто таке завдання охоплює методи взаємоконтролю, критичних зауважень у формах самостійної роботи на заняттях і керованого виконання завдань в аудиторії.

Для формування академічної грамотності сприйняття та продукування короткого наукового повідомлення, розроблення хендауту (4 академічні години) ми використовували комплекси вправ, які охоплюють різні рівні мови: фонетичний, лексико-семантичний, морфологічний, синтаксичний, текстовий. Використовуючи метод рольової гри, магістрантам було запропоновано форму навчальної діяльності із розігруванням певної ролі, що зазначена в мовленнєвоситуативній картці. Зазначимо, що в цьому випадку рольова гра може бути частково контрольована викладачем, тобто магістранти можуть обирати форму початку та закінчення мовлення самостійно. Приклад мовленнєвоситуативної картки:

Мовленнєвоситуативна картка 3

(для студентів-японців першого року навчання в магістратурі)

Рольова гра: журналіст – науковець-винахідник.

Завдання для журналіста: Потрібно взяти інтерв'ю у винахідника сонячних батарей, маючи загальні фонові знання.

Завдання для винахідника: описати винахід.

Завдання для викладача й інших: оцінити відповідність висловлювань

жанру, стилю, грамотність мовців.

На третьому етапі апробувалися і перевірялися сприймання, розуміння та продукування усних та письмових академічних текстів.

Організаційна робота зі складання проекту лекції тривала 2 ауд. акад. год. та 4 позаауд. акад. год. Студенти одержали завдання зібрати та підготувати матеріали для розроблення лекції за таким принципом: 4 студенти отримали тему «Історія українсько-японських дипломатичних відносин», 5 студентів – тему «Культурна спадщина України та Японії», 4 студенти – тему «Лінгвістичні особливості української та японської мов». Підготовка матеріалів потребувала близько 5 позаауд. год.

Подальшим кроком було самостійне написання конспекту лекції, відповідного хендауту та безпосереднього проведення лекції. Для цього було заплановано 7 позаауд. акад. год.

Презентація проведення лекцій здійснювалась упродовж 13 акад. ауд. год. Кожен студент презентував свою лекцію впродовж 1 години, решта 6 осіб були слухачами та ще 6 осіб – експертами, тобто тими, хто брав участь в обговоренні та оцінюванні результатів проведення лекції. Також відводився відповідний час після загальної перевірки у форматі усного поточного контролю викладача після виконання, а також взаємоконтролю для роботи над помилками (2 год.). Для цього презентації студентів фіксувалися на відео.

Організаційна робота зі складання проекту підготовки до виступу на семінарі із зазначеної тематики тривала 2 ауд. акад. год. та 4 позаауд. акад. год. Студенти одержали завдання зібрати та підготувати матеріали до виступу на семінарі за таким принципом: 4 студенти отримали тему «Лексико-семантичні та стилістичні особливості японський ономапопей», 5 студентів – тему «Літературознавча традиція в Україні та Японії», 4 студенти – тему «Історична спадщина Японії 19 століття». Підготовка матеріалів потребувала близько 5 позаауд. год.

Подальшим кроком було самостійне написання та відповідне оформлення усних доповідей на семінарі. Для цього було заплановано 7 позаауд. акад. год.

Презентація та обговорення проектів виступів на семінарі здійснювалась упродовж 13 акад. ауд. год. Після перевірки у форматі усного поточного контролю викладача відразу після виконання, а також взаємоконтролю тривала робота над помилками (2 год.). Для цього презентації студентів фіксувалися на відео.

Методами, прийомами і формами навчання для третього етапу були: індивідуальний проект, моделювання ситуації, дискусія, бесіда з проблемних питань тощо.

ВІС II MCS: Академічне мовлення в процесі оприлюднення часткових результатів дослідження (36 аудиторних, 86 самостійних годин у 2 семестрі).

Дидактичними цілями були етапи формування і розвитку академічної грамотності в усіх видах мовлення у межах визначених жанрів: говоріння з метою аргументування власного вибору, переконання у правильності або заперечення певного факту, усна презентація та виступ на конференції; аудіювання наукових виступів та запитань на конференції із метою запропонування обґрунтованої відповіді; читання наукових статей із метою їхнього подальшого усного і письмового реферування та анотації, написання наукових статей та тез.

На першому етапі (2 академічні години) для навчання аргументування ми використовували такі вправи. Тема, що формулювалася для обговорення, містила проблемне запитання, для того, щоб магістранти змогли висловити різні погляди, міркування, аргументи. Ми проводили обговорення теми «Погляди на інтернаціональний (міжнародний) шлюб: наукові дослідження, національна практика, філософське тлумачення».

У навчанні аргументування ми використовували ігровий метод змагання «Дебати». Студенти заздалегідь знали тему і формулювали тезу й антитезу. Їх було поділено на 2 групи: одна група підтримувала тезу, інша заперечувала тезу й висувала антитезу. Як домашнє завдання студенти готували свої аргументи та контраргументи, на практичному занятті обговорювали їх з іншими учасниками групи протягом 10 хвилин, після чого відбувалися виступи: спочатку представників однієї групи, потім їхніх опонентів по черзі. Коли виступи із репрезентацією думок завершилися, розпочинався процес дискусії, де обидві групи, відстоюючи

правильність позицій, наводили аргументи і контраргументи (факти, цитати, попередні висновки вчених, статистичні дані). Один зі студентів (або викладач) виступав суддею і по завершенню дискусії вирішував, хто переміг. Перемогу можна присуджувати групі й унаслідок колективного обговорення.

Як показав наш досвід і практика викладання колег в іншій експериментальній групі, залучення методу дебатів у процесі аргументування на заняттях із навчання академічного говоріння японською мовою студентів магістратури був дуже ефективним.

У навчанні аргументування важливою проміжною метою було сформувати навички дотримання логіко-композиційної структури висловлювання. У японському мовленні зв'язковими (сполучниковими) елементами речень є головним чином прислівники часу і послідовності, сполучники, займенникові повтори. Так при розповіді використовуються такі слова, як: さて、最初、その前、その後、そして、結局、最後、結論を言いますとなど.

Тому студенти методом вправління виконували вправи на тренування дотримуватися логіко-композиційної структури висловлювання.

Вправа14.これから私たちは以下の枠組みに従って日本とウクライナの大学生の生活についてまとめます。

まとめてからみんなに発表しましょう。

| | |
|-----|------------------------------|
| 前置き | 今日、授業で日本の大学生の生活についてビデオを見ました。 |
|-----|------------------------------|



| | |
|--------|--|
| ビデオの内容 | 大学生の香子さんは朝_____におきます。それから_____ます。 大学の授業は___時から_____時までです。授業 |
|--------|--|

| | |
|--|--|
| | <p>が終わった後、_____ます。</p> <p>_____時に家に帰ります。</p> |
|--|--|



| | |
|----------------------------|--|
| <p>私／ウクライナの 大学生の違い</p> | <p>ウクライナの大学生／私は_____時におきます 。それから_____ます。</p> <p>日本の大学生は_____が、ウクライナ の大学生は_____です／ます。</p> |
|----------------------------|--|



| | |
|-----------|---|
| <p>感想</p> | <p>日本の大学生の生活は_____と思います。</p> <p>ウクライナの大学生の生活の方が_____ と思います。</p> |
|-----------|---|

Вправа 15. Дайте відповіді, аргументуючи їх:

1. 文章を聞いて、その文章の続きを考えなさい。
2. 文書を読んで、その内容に対して自分の意見を言いなさい。
3. 今している動作について説明しなさい。
4. 他人が今している動作について説明しなさい。
5. 絵を見ながら、それに賛成や反対の意見を言いなさい。
6. 二つの意見を比較しなさい。
7. 友達の意見に反論しなさい。
8. 友達と議論しなさい。

Протягом наступних 2 академічних годин відбувалося навчання повідомлення-презентації та виступу-презентації на конференції. Воно передбачало ознайомлення із зразками презентації та особливостями реалізації комунікативного

なміру, логіко-композиційної побудови, тактики усного публічного мовлення у межах повідомлення-презентації та виступу-презентації, формування умінь реалізації комунікативного наміру, логіко-композиційної побудови й тактики усного публічного мовлення у межах повідомлення-презентації та виступу-презентації і розвиток умінь для самостійної їх підготовки.

Методом вправляння студенти виконували вправи на розпізнавання комунікативного наміру повідомлення-презентації та виступу-презентації, в яких представлено зразки текстів презентацій:

Вправа 16. 以下の発表の一部分を読みなさい。

ウクライナにおける日本語教育と日本語研究の現状と課題

タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学とキエフ国立言語大学を中心に

ただいまご紹介にあずかりました、アサドチフ・オクサーナと申します。

本日、ウクライナにおける日本語教育と日本語研究の現状と課題

タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学とキエフ国立言語大学を中心に

というテーマについて発表させていただきます。

最初は発表の流れをご紹介します。

まず、

- ウクライナにおける日本語教育の歴史についてお話しします。

次に、

- 高等教育機関の日本語教育の現状について説明してから、
- キエフ大とキエフ言語大のカリキュラムを比較します。

そして、

- 日本語研究の現状を紹介してから、
- まとめと

今後の課題についてお話しします。

最初は背景についてです。

1. 背景

現在、ウクライナにおいて外国語教育の重要性がますます高まりつつあります。日本語もその外国語の中のひとつですが、ウクライナでは外国語といえば、一般に西洋言語のことを指します。そのため、現状として高等教育機関における外国語教育・外国語教員養成課程のコースデザインは西洋言語を基にして作成されています。これは日本語教育の場合も例外ではありません。しかし、西洋言語と東洋言語は統語論や意味論、語彙論など多くの領域でまったく異なったもので、その学習時間数や学習過程と方法も異なったものが求められます。現在、ウクライナの教育省が東洋言語教育の発展の取り組みに大変努力していて、東洋言語教育関連のコースの設立を模索しています。

では、ウクライナにおける日本語教育事情を紹介します。

ウクライナは日本から遠くて、組織的な文化交流は盛んとは言えませんが、日本及び日本文化に対する一般的関心や日本語教育熱は高まっています。特に2004年のオレンジ革命と2005年のユーシェンコ前大統領の日本への訪問の後、経済を始めとして様々なレベルにおいて日本と関係を深めつつあります。

У процесі навчання у магістрантів формувалася академічна грамотність розпізнавання комунікативного наміру презентації. Особливу увагу студентів ми звертали на відмінність усного та писемного стилів академічного японського мовлення. У ході усної презентації неодмінно має бути використаний «~です・ます体» стиль на противагу стилям «だ体» «である体, що є маркерами письмового академічного мовлення.

Для розрізнення особливостей логіко-композиційної побудови презентації виконувалися вправи, де цільна презентація подавалася у вигляді окремих епізодів хаотично, а студенти повинні відновити її логіко-композиційну структуру.

Вправа 17. 以下のテキストの部分の順番を考え、論理的な文章を考えなさい。

№ 1

CIS 諸国の中でウクライナでの日本語学習者数はロシアに次いで二番目です。その背景にはウクライナ社会の政治的、経済的な変化や国際化があると思われます。

おてもとのレジュメの表 1 をご覧になってください。これからの話にはタラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学とキエフ国立言語大学が出てきますので、タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学を「キエフ大」とキエフ国立言語大学「キエフ言語大」に略します。

№ 2

ウクライナの高等教育機関において日本語教育が盛んに行われている大学は、キエフ大とキエフ言語大です。そのため、二つの大学のカリキュラムを比較することにします。

その前に、ウクライナにおけるナショナル外国語教育スタンダードについて説明します。ウクライナでは初・中等教育の場合は決まったナショナル外国語教育スタンダードはありますが、高等教育の場合そのスタンダードはまだない状態です。そのため、西洋言語学習が行われている大学は外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（Common European Framework of Languages、以下 CEF）を参考にしてカリキュラムなどが作成されています。もちろん、日本語教育コースの設置基準やカリキュラムもまったくなくて、大学のガイドラインもロシアの大学の講座内容を参考にしたり、英語等の外国語のガイドラインに準じて日本語コースをデザインしているようで、ウクライナの日本語コースのに関しては準備が整ったとはいえない状況です。

№ 3

ウクライナにおける日本語研究には特徴があります。ウクライナの日本語研究は日本語教育の発展よりはるか前から行われてきたという特徴です。私が大学の1年生のころは日本語の先生がいなくて、教材も教科書をコピーしたものを使うという状況にあったときでも、日本語の研究がすでにされていました。現在、日本語教育の発展に伴って、大学院レベルでの日本語研究も進展されて、語彙学、文法学、音声学、辞書学、民俗学、日本文学について、ウクライナでの研究が盛んです。なお、これらの研究はキエフ国立大学とキエフ国立言語大学だけでなく、日本語教育が行われているほぼすべての高等教育機関で行われています。

Метою наступних вправ було формування академічної грамотності визначення функцій та цільового призначення вступів до презентації, тож на даному етапі студентам було запропоновано декілька варіантів вступів до презентацій.

Вправа 18. 以下の発表の部分を読んで、文中におけるその役割を分析してください。

例1 ただいまご紹介にあずかりました、アサドチフ・オクサーナと申します。

本日、ウクライナにおける日本語教育と日本語研究の現状と課題
タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学とキエフ国立言語大学
を中心に

というテーマについて発表させていただきます。

最初に発表の流れをご紹介します。

例2 本日、「ウクライナの高等教育機関における日本語教育・日本語教員養成課程のコースデザインの改善への提案

例3 タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学の場合

例4 」というテーマについて発表させていただきます。

最初は発表の流れをご紹介します。

まず、

- ウクライナの高等教育機関の日本語学習環境の現状 や
- キエフ大における日本語教育の現状 についてお話しします。次

に、

- 研究課題 や
- 先行研究をご紹介しますから、
- 日本語教育・日本語教員養成課程のコースデザインの提案 と
- 実践日本語コースとアカデミック・ジャパニーズコースの到達

目標の設定 についてお話しします。

最後に

- まとめと今後の課題 についてもお話しします。

Продовженням процесу формування академічної грамотності у жанрі академічної презентації було завдання спланувати й визначити зміст її тексту, для чого відводилися наступні 2 академічні години. Студенти ділилися на групи з 4 осіб кожна (згідно з прийомом роботи в міні групах), отримували текст, читали його кожен окремо протягом 15 хвилин. Після завершення читання необхідно було розробити невелику за обсягом спільну презентацію, а також виступити із нею перед аудиторією. Студенти отримували як візуальну опору зразок ходу презентації. Після обговорення, під час якого відбувалося формування академічної грамотності говоріння та аудіювання, один представник із кожної групи презентував іншим результати спільної групової роботи.

Вправа 19. 以下のテキストを読みなさい。

平和主義という初心

記事を書くときに、使いたくない言葉というものがある。いまは亡きある先輩記者は「旧日本軍」という言葉を使わず「日本軍」と表していた。紙面では一般に、旧をつけた「旧日本軍の一」といった言葉がよく使われている。

戦中に少年だったその人は「新しい日本軍はないのだから、旧もない。日本軍とは敗戦で解体されたあの組織だけだ」と言っていた。筋は通っている。自衛隊は軍とは違うという認識が根底にあった。

泉下の先輩は何を思うだろう。自民公明の与党内で、安全保障法制の全容が固まった。自衛隊を制限していたタガが次々に外れ、戦場は格段に近くなりつつある。海外での活動や範囲は一気に広がる様相だ。

次のような一首が、月刊誌「短歌」（角川学芸出版）の昨年10月号に載っていた。「（軍）が来てこれはいらぬものといひ（ ）をはづすカタストロフィー」。歌人の渡辺松男さんが詠んだ。

括弧つきの軍とは様々に制約された軍の意味であろう。自衛隊だろうか。カタストロフィーとは悲劇的結末。括弧すなわち歯止めを「いらぬもの」と外す危うさが、一首から立ちのぼる。短句はしばしば、ことの本質を鋭い刃となって刺す。

本紙歌壇の選者、馬場あき子さんの胸に浮かぶ。「初心とはいつでも帰れるかほをして傍らにありてすでに帰れず」。能の世界のことと思われるが、この「初心」に憲法9条や平和主義が重なっていく。戦後の焼け野原で誰もがかみしめた、重い初心のはずである。[456, c. 62]

Вправа 20. 以上のテキストを元に、発表の構造やその内容を考えなさい。

| | |
|-----|---|
| 前置き | |
| ↓ | |
| 本論 | 。 |
| ↓ | |

| | |
|----|--|
| 結論 | |
|----|--|



| | |
|----|--|
| 感想 | |
|----|--|

Особливої уваги, на наш погляд, потребувало формування академічної грамотності тексту виступу-презентації на науковій конференції із демонстрацією її у форматі РРТ. Зразок такої презентації був запропонований магістрантам у слайдах.

Розробляючи презентацію у форматі РРТ, необхідно пам'ятати, що повинні бути дотримані всі вимоги японського писемного академічного мовлення, а вони, як зазначалося вище, суттєво відрізняються від тих, що вимагає усний академічний стиль японської мови. Отже, слайд відображав специфіку тексту писемного академічного мовлення, у той час як сама усна презентація мала проводитися за вимогами до усного мовлення. Тому ми звертали увагу на ці вимоги, формуючи навичку їхнього дотримання методом вправлення. Вправи з формування академічної грамотності тексту виступу-презентації на науковій конференції із демонстрацією її у форматі РРТ ґрунтувалися на діях трансформування лексико-граматичної структури відповідно до усного чи письмового стилю японської мови.

Вправа 21. 下線部の例のように「て形」に書き換えなさい。

例：イルカは 150 キロヘルツの超音波を出し、受けることができる。出して

1. 晴れた日は仕事をし、雨の日は本を読む。_____
2. これは古い日本語で書かれており、読むのが難しい。_____
3. この町は車が少なく、静かである。_____
4. 兄は学者であり、弟は医者であった。_____

Вправа 22. 下線部を「て形」に書きかえなさい。

1. 日本へ来たばかりのとき日本語が分からず、とても困った。

2. 当時はコンピューターが発明されておらず、計算が大変だった。

3. これは論文ではなく、単なるレポートである。

Вправа 23. 下線部を「て形」に書きかえなさい。

1. 予習をせずに授業に出た。

2. ペンで書かずに鉛筆で書いてください。

3. ほとんどの広告は読まれずに捨てられる。

Вправа 24. 下線部を「連用中止形」に書きかえなさい。

1. 図書館へ行って、本を読んだ。

2. ある教室にはテレビがあって、ある教室にはない。

3. これはすでに発見されていて、誰でも知っていることだ。

4. 家族から長い間手紙が来なくて心配だ。

5. 辞書を使わないで読んでみよう。

На другому етапі відбувалося формування умінь добору мовних одиниць, використання наукових термінів, сприймання, розуміння та продукування усних та письмових япономовних текстів, формування умінь складати тези, реферувати, формулювати репліки в дискусії, добирати і формулювати аргументи, анотувати, тренувати виразне наукове мовлення.

Продуктування тексту певного жанру вимагає від студента послідовної логічної аналітико-синтетичної діяльності, яка виявляється на різних рівнях: у відборі лексики, продумуванні композиції, смислового наповненні жанрової форми [209, с. 258]. При формуванні академічної грамотності продуктування тексту виступу-презентації на науковій конференції японською мовою із демонстрацією її у форматі PPT свою ефективність довели вправи у формі гри «Творче редагування» на змагання у швидкому виправленні помилок для висловлення порад письменнику. Наприклад:

Вправа 25. 以下のPPTプレゼンテーションのスライドを読んで、間違いを直しなさい。

Для того щоб сформувати у студентів академічну грамотність логіко-композиційної побудови виступу-презентації на науковій конференції із демонстрацією її у форматі PPT, ми використовували такі вправи:

Вправа 26. 以下の質問に答えながら、話しなさい。

1. ウクライナ語の文ではどのような語順が自然ですか。それは、日本語とどのような点で似ていて、どのような点で異なっていますか。
2. ウクライナ語の文では語形を整えるときにどのような手段が使われますか。
3. ウクライナ語について、次のことをやってみましょう。
 - (A) カッコの八つの単語をそれぞれ訳そうとすると、簡単に訳せる単語とそうでない単語がありますか。(さっき、真剣、図書館、ねえねえ、本、難しい、山田君、読む)
 - (B) (A) のカッコの中の単語を使って分を作りましょう。
 - (C) 文を作るときに、どのような統語論的(構文論的)な手続き、形態論的な手続きが必要ですか。
 - (D) (A) ~ (C) で分かったことを、ウクライナ語を知らない人に対して、日本語でわかりやすく説明してみましょう。

(E) ウクライナ語と日本語の類似点と相違点を挙げましょう。

На даному етапі ми надали магістрантам схему логіко-композиційної структури виступу-презентації та визначили тему, за якою удома вони мали підготувати усну презентацію, дотримуючись правил усного японського академічного мовлення, із представленням її у форматі PPT, відповідно із дотриманням вимог письмового японського академічного мовлення. На такий вид роботи у формі самостійної підготовки відводилося 2 позааудиторні години.

スピーチの構成 (テーマ：ウクライナ語と日本語の比較)

| | |
|------|-----------------------------|
| 導入部分 | はじめの挨拶→テーマの紹介→そのテーマを選んだ理由など |
| 本論 | ウクライナ語と日本語の違い→具体例→分析と考察 |
| まとめ | 全体の考察→感想→終わりの挨拶 |

Формування академічної грамотності аудіювання наукових виступів та запитань на конференції, доповнення інформації, відповіді на запитання, а також критичне аудіювання відбувалося із використанням завдань на визначення мінімальної інформації у тексті, яка необхідна для висловлення власної думки про предмет мовлення; вправ на оцінку інформативності тексту; запитань до партнера спілкування; змагання на швидке реагування на репліку мовця; гри «Запитання-відповідь». Це відбувалося впродовж наступних 2 академічних годин.

日本語の音声

無意識に学んだ日本語を外国人に外国語として指導しようとする時、一番困難を感じるのは音声指導だろう。

人間は生まれながらにして、同じ音声器官を持っている。人間に発することのできる音は非常に限定されてはいるが、それでも生まれ落ちた時には、人間に出せる全ての音を発することができる可能性を秘めているはずだ。それがどの国籍、どの民族に属し、母語が何であるかによって、次第に限定された音だけを

発するようになり、やがては取捨選択された音だけを聞き取り、他の音を聞き分ける力さえ失ってしまう。

日本人は「l」と「r」、「f」と「h」の区別ができる人は少ない。現代の日本語には、そういった音の区別を必要とする語彙がないからだ。しかし「だ」と「た」のように有声音・無声音(声帯の振動を伴う音と伴わない音)の区別ははっきり聞き分けることができる。なぜなら「だいがく」と「たいがく」では、意味上大きな違いが生じるからだ。ほとんどの欧米の言語には、日本語のように有声音、無声音の対立があるが、中国語、韓国語・朝鮮語などの言葉では「だ」「た」、「が」「か」などを、音の対立ではなく、息を出す音か出さない音かの対文としてとらえるようだ。したがって、例えば「出口がわかりません」というべきところを「手口がわかりません」といって、聞いた方が一瞬意味を図りかねることがある。これも「で」と「て」の単なる言い誤りで、母語にその二つの音の区別を必要とする語彙がないことから、耳が「で」と「て」の区別をキャッチできないために起こる誤りだろう。

外国人にとって、聞き取りにくい、あるいは発音しにくい日本語の音は何だろうか。日本人の話し方で、どんな点が難しいのだろうか。外国人に指導する際、客観的に日本語の音声をみつめ、学習者の母語と比較し、自分が何気なく口にしている日本語をみつめなおすところから出発しなくてはならない。

この章では、外国人にとって特に難しいと思われる日本語のアクセント、プロミネンス(文の中で特定の語を強調すること)、そして特殊音節と言われる「長音」(おばあさん<>おばさん)、「促音」(バッタ<>バター)、「発音」「あんな<>あな)などの問題について、留学生の指導を通して考えてみたい。

「橋」と「箸」

外国人に日本語を教えていると、短時間のうちに「自然な」日本語が話せるようになる人と、かなり難しい文章を読んだり書いたりできるのに、いつまで

たっても「不自然な」日本語を話す人がいる。その不自然さの源をたどっていくと、アクセントに行き着くことが多い。

日本語のアクセントは、高低アクセントで、あるまどまりのある語句を話すとき、必ずその中に高い音と低い音ができる。また、単語では、アクセントの高さの違いによって、意味に違いが出てくる。よく言われた「箸・はし」と「橋・はし」はその代表選手格だろう。この高低アクセントに対して、英語やロシア語は強弱アクセントだ。あるまどまりのある文を読むと、その中に強く発音される音がある。スウェデン語や中国語（北京語）は、高低アクセントと強弱アクセントの両方のアクセントがあり、またフランス語や韓国語（ソウル方言）は、高低アクセントも強弱アクセントも特たないと言われる。

このように、留学生の母語によってもアクセント感覚に大きな違いがある。日本語の高低アクセントと英語の高低アクセントを例にあげてみよう（図1参照）。

この日本語の高低アクセントを見事自分のものにしてしまった外国人がいた。自然な高低アクセントで話すことが、「日本語らしい日本語」を話す決め手とすれば、この留学生のエピソードをここに紹介することは、日本語の音声を考える一つのヒントになると思う[454, c. 115].

Вправа 27. 話を2回聞いて、内容と合っているものに○、合っていないものに×を書きなさい。

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

Вправа 28. もう一度話を聞いて、下線部に必要な情報を書きなさい。

_____を外国人に外国語として指導しようとする時、一番困難を感じるのは音声指導だろう。

人間は生まれながらにして、_____。人間に発することのできる音は非常に限定されてはいるが、それでも生まれ落ちた時には、_____
_____ことができる可能性を秘めているはずだ。それがどの国籍、どの民族

に属し、母語が何であるかによって、次第に限定された音だけを発するようになり、やがては_____を聞き取り、他の音を聞き分ける力さえ失ってしまう。

_____は「l」と「r」、「f」、と「h」の区別ができる人は少ない。現代の日本語には、そういった_____を必要とする語彙がないからだ。しかし「だ」と「た」のように有声音・無声音(声帯の振動を伴う音と伴わない音)の区別ははっきり_____ことができる。なぜなら「だいがく」と「たいがく」では、_____が生じるからだ。ほとんどの欧米の言語には、_____、無声音の対立があるが、中国語、韓国語・朝鮮語などの言葉では「だ」「た」、「が」「か」などを、音の対立ではなく、_____音かの対文としてとらえるようだ。したがって、例えば「出口がわかりません」というべきところを「手口がわかりません」といって、聞いた方が一瞬意味を図りかねることがある。これも「で」と「て」の_____で、母語にその二つの音の区別を必要とする語彙がないことから、耳が「で」と「て」の区別をキャッチできないために起こる誤りだろう。

外国人にとって、聞き取りにくい、あるいは発音しにくい日本語の音は何だろうか。日本人の話し方で、どんな点が難しいのだろうか。外国人に指導する際、_____をみつめ、学習者の母語と比較し、自分が何気なく口にしている日本語をみつめなおすところから出発しなくてはならない。

この章では、外国人にとって特に難しいと思われる日本語のアクセント、_____ (文の中で特定の語を強調すること)、そして特殊音節と言われる「長音」(おばあさん<>おばさん)、「促音」(バッタ<>バター)、「発音」「あんな<>あな)などの問題について、_____を通して考えてみたい。

「橋」と「箸」

外国人に日本語を教えていると、短時間のうちに「自然な」日本語が話せるようになる人と、かなり難しい文章を読んだり書いたりできるのに、いつまで

たっても「_____」日本語を話す人がいる。その不自然さの源をたどっていくと、アクセントに行き着くことが多い。

日本語のアクセントは、高低アクセントで、あるまとまりのある語句を話すとき、必ずその中に_____ができる。また、単語では、アクセントの高さの違いによって、_____が出てくる。よく言われた「箸・はし」と「橋・はし」はその_____だろう。この高低アクセントに対して、英語やロシア語は強弱アクセントだ。あるまとまりのある文を読むと、その中に強く発音される音がある。スウェデン語や中国語（北京語）は、高低アクセントと強弱アクセントの両方のアクセントがあり、またフランス語や韓国語（_____方言）は、高低アクセントも強弱アクセントも特たないと言われる。

このように、_____によってもアクセント感覚に大きな違いがある。日本語の高低アクセントと_____アクセントを例にあげてみよう。

この日本語の高低アクセントを見事自分のものにしてしまった外国人がいた。自然な高低アクセントで話すことが、「日本語らしい日本語」を話す決め手とすれば、_____をここに紹介することは、日本語の音声を考える一つのヒントになると思う。

Вправа 29. 以上のテキストの内容を理解しながら、ウクライナ語のアクセントと日本語のアクセントを比較しなさい。

Впродовж наступних 2 академічних годин відбувалося формування академічної грамотності читання наукових статей для їхнього подальшого усного і письмового реферування та анотації, написання наукових статей та тез.

Було представлено приклад анотації японською мовою на статтю: 「ウクライナの高等教育機関における日本語教育・日本語教員養成課程のコースデザインの改善への提案ータラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学の場合ー」

要旨

本研究は、大学レベルで主専攻として日本語を勉強している学生対象の日本語教育・日本語教員養成課程のコースデザインの改善の試みである。筆者は、

まず、ウクライナの高等教育機関の日本語学習環境の現状と所属機関のコースの問題点を明らかにした上で、JF 日本語教育スタンダードや JLC 日本語スタンダードを参考にし、所属機関の学習者向けの実践日本語コースとアカデミック・ジャパニーズのコースの到達目標を設定した。今後も、シラバスやカリキュラムを作成し、それに沿った教室活動を考え、実験授業を実施し、学習者・教師の意見及び感想を分析した上で、授業の枠組みの設計を検討したい。更に、シラバスを実際にコースに取り入れるために、評価の方法の検討を行い、継続的なコース改善を図っていききたい。

Далі подавався зразок тексту анотації статті українською мовою, який студентам необхідно було перекласти японською та зробити аналіз логіко-композиційної структури текстів оригіналу та перекладу.

Анотація. Стаття присвячена проблемі впровадження мультимедійних технологій у процес навчання майбутніх філологів професійного іноземномовного спілкування. Особлива увага приділяється вивченню дидактичних і методичних принципів використання мультимедійних навчальних засобів на заняттях з іноземної мови [299, с. 274].

На даному етапі було представлено зразок тексту статті японською мовою, до якого магістрантові потрібно було написати анотацію японською та українською мовами:

コンビニを教室で考える

コンビニのお弁当を企画してみよう。来年度から中学で使われる公民の教科書の一つに、そんな特集が設けられるという。客足が最近減り始めたので目玉商品の開発に乗り出す、という趣向だ。

まず消費者が求めているのはどんな弁当かを考える。健康や食の安全を重視するのか、安さにこだわるのか。一個当たりの原価と利益をどうするか。狙う客層については、来店者の高齢化を示すグラフを載せて参考にさせる。芸が細かい。

企画した弁当の一例も図示してある。「野菜好きの子どもを増やす」ために、キャベツやホウレンソウやブロッコリーを。材料は「できるだけ地元産を使う」。価格は税込みで一個420円といった具合だ。

先週、コンビニ大手5社の2月期決算が報じられた。消費増税が響いたようだ。業績の伸び悩む社が多い中で、セブンイレブンだけは過去最高の営業利益だという。「1強」「独走」の文字が新聞に躍った。商品開発の力らしい。

コンビニの店舗数はいま全国で5万を超す。消費者の目線は厳しく、競争は激化の一途だ。2位以下の社はあの手この手でセブンを追う。ファミリーマートは業界内の再編を通じ規模拡大をめざす。

ローソンは介護相談の窓口がある店舗を増やしていくという。佐川急便と組んで宅配サービスを始めるのも、高齢者が狙いだらう。いろいろ考えるものだと感心する。社会の変化への機敏な対応を競い合う。頭の柔らかい中学生の教材になるのも理由があるということか[456, c. 43].

Відповідно до інформаційних складових тексту, студенти заповнювали таблицю:

| | |
|-------------------------|--|
| 一つ目の段落の要約（一つの文章でまとめなさい） | |
| 二つ目の段落の要約（一つの文章でまとめなさい） | |
| 三つ目の段落の要約（一つの文章でまとめなさい） | |
| 四つ目の段落の要約（一つの文章で | |

| | |
|--------------------------|--|
| まとめなさい) | |
| 五つ目の段落の要約 (一つの文章でまとめなさい) | |
| 六つ目の段落の要約 (一つの文章でまとめなさい) | |

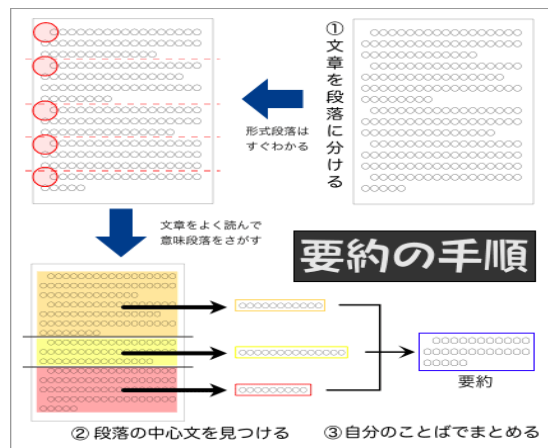
Перевірка правильності заповнення таблиці відбувалася за допомогою запитань:

- 1) お弁当の売り上げが下がった理由は何ですか。
- 2) コンビニはその問題を解決するのにどんな対策を考えていますか。

Наступним видом роботи були відповіді магістрантів і формування тексту.

Для самостійної роботи магістрантам було надано завдання написати анотацію відповідно до вимог японського академічного мовлення (1 позааудиторна година).

Опорою для написання анотації була схема:



Приклади вправ, що використовувалися в процесі формувального етапу експерименту:

Вправа 30

1. テント・発電機…日本から支援物資、レイテ島に届く

2013年11月18日11時34分 朝日新聞

【タクロバン＝佐々木学】台風30号の被害が深刻なフィリピン中部レイテ島タクロバン市に18日、日本からテントや発電機、浄水器などの支援物資が届いた。受け取ったソリマン社会福祉開発相は「家をなくした人々の助けになる」。同市のロムアルデス市長は「日本はいつも我々に寄り添ってくれる」と感謝した。支援物資は計6千万円相当。現地に届けた国際協力機構（JICA）フィリピン事務所の佐々木隆宏所長は「東日本大震災で同じ経験をした私たちは、皆さんと気持ちを共有している」と語った。レイテ島では、日本の緊急援助隊や自衛隊の各医療チームが活動している。

- いつ:
- どこで:
- 何が:
- どんな結果か

Вправа 31

インド・チェンナイに総合工業団地日揮とみずほ銀が開発に参画

2013. 11. 18 16:37 産経新聞

シンガポールの不動産開発大手、アセンダスグループは18日、インドのタミル・ナドゥ州の州都チェンナイで、インドと日本の企業とともに共同開発する総合工業団地「ワンハブ・チェンナイ」の概要を発表した。2015年2月の竣工（しゅんこう）を目指しており、投資総額は7億ドル（約700億円）を予定している。

「ワンハブ・チェンナイ」は586ヘクタールの敷地内に工業地区と居住地区、ビジネス施設を併設する「ワンストップ・サービス」が特徴。

インドに進出している日系自動車メーカーなどへの部品供給拠点となることを想定しており、自動車・電機部品や食品関係の企業を誘致していく。

事業にはインドの不動産開発大手アイレオと日揮、みずほ銀行が参画。テナントには日立グループの日立オートモティブシステムズ、高砂香料工業、味の素の3社が決まっている。

アセンダスグループのマノハ・キアタニ最高経営責任者（CEO）は「チェンナイは熟練工が多く識字率も高い地域。港湾などインフラ設備も整っており、近代的なサービスが提供できる」と話した。

- だれが：
- いつ：
- 何をしたか：
- どうしてチェンナイか：

Впродовж наступних 2 академічних годин відбувалося формування академічної грамотності реферування. Наведемо приклади вправ і завдань для формування академічної грамотності реферування текстів японською мовою, які було використано для навчання академічного мовлення у ситуаціях презентації часткових результатів дослідження.

Порівняйте тексти резюме українською і японською мовами. Виконайте вправи і завдання до них. (ウクライナ語と日本語でのレジユメの文章を比較しながら、以下の課題を遂行しなさい。)

- 4.3. Текст резюме українською мовою, написаний студентом магістратури Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

РЕЗЮМЕ

Робота присвячена дослідженню проблеми атомної трагедії у творчості Кендзабуро Ое у контексті становлення самобутнього явища атомної літератури у другій половині ХХ століття у Японії.

У новітній японській літературі тема атомної трагедії займає чільне місце й потребує ретельного вивчення. Різноманітні художні й нехудожні

твори, об'єднані атомною тематикою і характерними властивостями, виділяють в окремий жанровий різновид – літературу атомної бомби, що має спільні риси з літературою Голокосту. З усіх письменників, які писали про атомну трагедію у Японії, Кендзабуро Ое, без сумніву, є найбільш помітною фігурою у культурному й соціально-політичному житті країни, і його творчість потребує окремого вивчення для осягнення більшої картини відображення проблеми атомної трагедії у новітній японській літературі.

Дана робота пропонує комплексний підхід до поставленої проблеми, що охоплює аналіз япономовних та англomовних досліджень творчості Кендзабуро Ое та атомної літератури Японії, застосування загальнотеоретичної методології із залученням досягнень літературознавства у сфері дослідження літератури Голокосту, а також огляд філософського підґрунтя художнього відображення атомної трагедії.

У першому розділі роботи проводиться аналіз загальних тенденцій повоєнної літератури Японії, окреслюється місце і значення напрямку атомної літератури й визначаються загальнотеоретичні положення для проведення подальшого дослідження.

У другому розділі на матеріалі таких творів Кендзабуро Ое як «Записки з Хіросіми» (1965), «Особистий досвід» (1964), «Обійняли мене води до душі моєї» (1973) та «Відлуння неба» (оригінальна назва – «Родичі життя», 1989) досліджується вплив атомної трагедії на художню свідомість автора, характеристики, що споріднюють його творчість з атомною літературою та більш загальним напрямком літератури катастроф, наводяться основні мотиви й техніки відображення проблеми атомної трагедії.

Третій розділ роботи присвячено впливу філософії екзистенціалізму на творчість Кендзабуро Ое, і, зокрема, доведенню її вирішальної ролі у формуванні самобутньої інтерпретації атомної проблематики видатним японським письменником.

1.2. Виконайте вправи, проаналізуйте логіко-композиційну структуру тексту резюме українською мовою та знайдіть розбіжності із правилами написання відповідного тексту резюме японською мовою.

2. Перекладіть вищенаведений текст резюме японською мовою.

2.1. Виконайте вправи, проаналізуйте текст резюме оригіналу українською мовою та його перекладу японською.

Далі наводимо зразок тексту японською мовою, до якого потрібно розробити його резюме, але обома мовами, спочатку японською, а потім українською.

教科書の目次から

53～55 ページにあげた二冊の教科書の目次を比べてみるとわかることだが、ほとんどの初級教科書は、私たちが日常使っている表現の中から「文型」を捜し出し、主要な文型を積み上げていくことで、「文法」を理解させようとしている。外国人学習者は、基本的な文型を覚え、その文型をさまざまな場面で使いこなせるように応用力を身につけることが、初級の柱となる。ここでは、代表的な教科書として、国際交流基金日本語国際センター制作(凡人社発行)の「日本語初歩」と、海外技術者研修協会制作(スリーエーネットワーク発行)の「新日本語の基礎 I」という初級教科書を取り上げてみたい。初級の文法(文型)を見るうえでも非常に参考になると思われる。

前者は国際交流基金制作ということもあってか、海外の日本語教育機関などでも広く使われている教科書であり、後者は文法説明書の英語版、中国語版、タイ語版、インドネシア語版、スペイン語版、韓国語版が揃っていて使いやすい。ただし「新日本語の基礎 I」は企業の実地研修に先立って行われる日本語教育という性格上、どうしても語彙に「研修生、修理、工場」など、留学生にそぐわないものが出てくる。しかし、語彙は相手のニーズに合わせて入れ換えればよいわけで、この教科書も文法という点では実によくまとまっていて、日本語の文法について知りたいという方々には恰好の教材だろう。

日本語教育の文法に関心がある方は、何十冊の文法書を読まれるよりも、一冊の教科書を分析するほうがはるかに得るところは大きいと思う。

二つの教科書の目次から共通項を書き出しながら、初級で教える内容を見てみよう。

I. 「日本語初歩」一課「新日本語の基礎 I」一課

NはNです。(Nは名詞)

両者とも名詞文から始まっている。実はこのスタイルは他の文型中心の教科書にも言えることであり、どの教科書も第一課はまるで申し合わたかのように似たりよったりの文型でスタートしている。

ここでは、こんな文の導入が可能だ。

「私は佐々木です。日本人です。日本語の先生です。木村ではありません」

名詞文を意識しながら自己紹介させるというのは、最初の授業としては、極めて自然な導入だ。「今日は雨ですね」などといった文も名詞文で、文末は「です」で終わる。

試みに、「動詞文」「形容詞文」の文末が「です」で終わるのか「ます」で終わるのか考えてみると面白い[454, c. 38].

Процес реферування проходив у кілька етапів :

- 1) семантизація тексту (текстів);
- 2) логіко-смісловий аналіз;
- 3) перегрупування комунікативних блоків (за Галиною Барабановою, комунікативним блоком є спеціально організований автором ланцюжок речень, що виражає закінчену думку і має власний об'єкт опису – тему, мета якої сприяти реалізації задуму автора [53, с. 225]), фрагментів і складання логічного плану вторинного тексту;
- 4) складання тексту реферату;
- 5) редагування тексту реферату.

Наведемо приклади вправ, які були застосовані, відповідно до етапів процесу реферування. Ми врахували, що на етапі семантизації тексту для подолання лексико-граматичних і семантичних труднощів студентам було запропоновано вправи на їхній аналіз. Етап логіко-сислового аналізу передбачав виділення ключових фрагментів із кожного абзацу тексту.

| | |
|--------|----------------------|
| 一つ目の段落 | 初級で使用されている教科書での文型の提示 |
| 二つ目の段落 | 二つの教材の特徴の比較 |
| 三つ目の段落 | 二つの教科書の共通項 |
| 四つ目の段落 | |
| 五つ目の段落 | |
| 六つ目の段落 | |

Наступний етап передбачав перегрупування фрагментів і складання логічного плану тексту.

План тексту

1. Способи семантизації граматики на початковому рівні в зазначених підручниках.
2. Порівняльна характеристика особливостей зазначених підручників.
3. Опис експерименту.
4. Висновки, зроблені на підставі експерименту.

На етапах складання і редагування реферату студенти, застосувавши різні види мовних трансформацій, відповідно до вимог реферування, продукували, а потім редагували відповідний текст. Тобто був застосований прийом тренінгу.

До переліку жанрів у межах базисного інтегративного компонента системи навчання ВІС 2 також входять тези та наукова стаття. Ці жанри магістранти використовують у значущих ситуаціях спілкування із керівником проекту, із японськими організаторами змагань за гранти, із колегами на конференціях.

Формування академічної грамотності написання наукових статей японською мовою, яке відбувалося впродовж наступних 2 академічних годин, передбачало:

читання наукових статей японською й українською мовами та виконання завдань для перевірки їх розуміння; виконання лінгвостилістичного аналізу наукової статті японською мовою для виявлення особливостей стилістичних засобів, композиційних і логіко-структурних характеристик; виконання вправ для ефективного планування і логічного впорядкування послідовності речень, дотримуючись прийнятої у япономовному академічному дискурсі композиційної схеми наукової статті; написання плану власних наукових статей. Крім того, ми пропонували виконання вправ для формування умінь ефективно використовувати різні техніки аргументації: доводити власні оціночні судження, наводити приклади, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, вести діалог. Також використовувалися необхідні вправи для написання чернеток наукових статей за попередньо складеним планом; вправи на укладання бібліографії, пошук веб-сторінок та їх оформлення згідно з чинними вимогами, з цією метою було застосовано прийом аналізу довідкової літератури та інтернет-джерел.

Наводимо зразок уривка статті українською мовою, який необхідно було перекласти японською та зробити відповідний аналіз текстів оригіналу й перекладу.

УДК 811.14'02:37.02

Шовковий В. М., д.пед.н., проф.,
Інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка

НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ КЛАСИЧНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ДІЙ

У статті описано основні етапи формування рецептивних граматичних навичок з класичних мов у контексті теорії поетапного формування розумових дій. Розроблено основні види вправ, які сприяють формуванню навичок вичленовування граматичної ознаки, упізнання граматичних форм та конструкцій, встановлення значень граматичних форм, зміцнення граматичних знань та навичок за допомогою використання елементів репродуктивного мовлення.

Ключові слова: граматичні навички, рецептивні навички, навчання класичних мов, види вправ.

Формування граматичних навичок – одна з найголовніших цілей навчання класичних мов, тому до цієї проблеми зверталися дослідники упродовж століть. Теоретичними підвалинами навчання граматики класичних мов стали праці М. Бреалю, С. Гінтовта, П. Детвеллера, В. Ніколіна, Н. Кацман. Однак проблема визначення етапності та методичних прийомів реалізації цих етапів не була

предметом спеціального дослідження, що робить статтю актуальною. Мета статті – визначити особливості формування граматичних навичок з класичних мов у контексті теорії поетапного формування розумових дій. Наприкінці 30-их – на поч. 40-их років навчання мови почали розглядати як діяльність. І. Рахманов першим заговорив про потребу відповідності вправ психологічним процесам оволодіння діяльністю. Формування рецептивної мовленнєвої діяльності, за І. Рахмановим, має проходити такі етапи: осмислення, запам'ятовування, відтворення, упізнавання [13]. У 1966 році П. Я. Гальперін (1902-1988) розробив концепцію поетапного формування розумових дій [3]. Подальший розвиток вона дістала в роботах психолога і педагога Н. Ф. Тализіної [14]. В основі концепції лежить психологічне вчення про перетворення зовнішньої предметної діяльності на внутрішню психічну діяльність. I етап: дія на цьому етапі максимально розгорнута і виконується фактично з опорою на зовнішні допоміжні засоби, тобто в матеріалізованій формі. II етап: людина заучує послідовність організації діяльності – і не просто у словесних формулюваннях, а на рівні розуміння своїх дій. На цьому етапі викладач вимагає від учня попереднього проговорювання уголос кожного кроку розв'язання задачі (етап голосного мовлення). Виявляється, якщо проминути цей етап, студент буде робити помилки при подальшому розв'язанні завдань. Власне внутрішня дія в нього ще не сформована, і проговорювання вголос слугує необхідним засобом такого формування [343, с. 356].

Зразок уривка (фрагмента) тексту наукової статті:

インドにおける日本語教育史の断面

—インドで日本語教育に携わった三人の日本人とその著作を中心に—

要旨

近年インドにおける日本語教育は質的にも量的にも大きな変化を遂げているが、インドにおける日本語教育史の研究は十分とは言えない。本稿では、将来行われるべきインドにおける日本語教育史より詳細かつ包括的な記述のための基礎的研究として、インドで日本語教育に携わった三人の日本人と彼らの著作に焦点を当て、その人物像および彼らが記したインドにおける日本語教育の実態を明らかにした。

[キーワード] インドにおける日本語教育史、文献による基礎的研究、佐野甚之助、荒松雄、牧野財士

3. はじめに

最近インドにおける日本語教育質的にも、量的にも大きな変化を遂げている。転換期に差し掛かっているといっても過言ではないだろう。しかしその一方で、インドにおける日本語教育の史的変遷については未だに明らかにされていない、あるいは記述されていない事柄も多々あるのが実情であると言えよう。そこで本稿では、インドで日本語教育に携わった三人の日本人と彼らの著作に焦点を当て、その人物像および彼らが記したインドにおける日本語教育の実態を明らかにしたいと思う。取り上げるのは佐野甚之助氏（さの じんのすけ）（1882－1938）、荒松雄氏（あら まつお）（1921－2008）、牧野財士氏（まきの さいじ）（1924－2010）の三氏（以下、敬称略）で、その理由としては、佐野甚之助、荒松雄の両名がインドの日本語教育史のいわば「節目」に登場した人物であり、三番目の牧野財士はインドにおける日本語教育の発展のために長年にわたり尽力した人物であるからである。また、三人の著作は信頼性・信憑性からして資料的価値があるにも拘わらず、一般的な日本語教育史においてはあまり触れられていないからである。取分け第5項で言及する牧野財士の2冊の著作については、筆者が知る限り、日本語教育界ではほとんど知られておらず、本稿で言及しておく必要性を感じたためである [473, c. 19].

Вправа 33. 次の（ ）の中から、最も適当な語句を選びなさい。

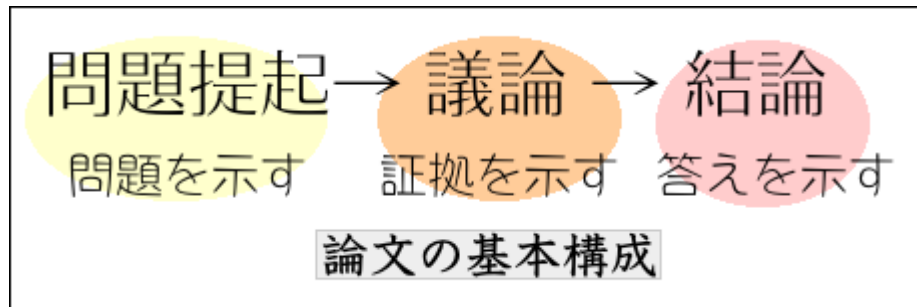
- 1) コンピューター・ウィルスによる被害の（増加、増加する、増加するの）が問題になっている。
- 2) 町をきれいにするためには、人々の環境（に対する、に対して、に対した）意識を高める（必要である、必要がある、必要とされる）。

Схематично зображено відмінні характеристики наукової статті та есе.





Також визначено логіко-композиційну структуру наукової статті японською мовою.



Подано структуру наукової статті японською мовою.

論文構成の一例

| | |
|------------|--------------|
| 論文タイトル | (商学部配布のカラー紙) |
| 要約 | |
| 目次 | |
| はじめに | (序論) |
| 第 1 章 章見出し | (本論) |
| 第 1 節 節見出し | |
| 1) | |
| 2) | |
| 第 2 節 節見出し | |

| | |
|------------|------|
| 第 2 章 章見出し | |
| 1) | |
| 2) | |
| おわりに | (結論) |
| 引用・参考文献一覧 | |

Впродовж наступних 2 академічних годин відбувалося формування академічної грамотності розуміння змісту наукових тез, написаних японською мовою, а також продукування їх японською мовою. Такий процес передбачав: читання наукових тез доповідей і виконання вправ для перевірки їх розуміння; виконання лінгвостилістичного аналізу тез доповідей японською мовою; вправ на вживання загальнонаукової лексики, термінів, кліше, вставних слів і зворотів, засобів міжабзацного зв'язку; вживання пасивних конструкцій; навчання за допомогою лексико-граматичних засобів дотримуватися логіко-композиційної та смислової цілісності япономовних тез доповідей; продукування тез доповідей японською мовою, дотримуючись їх комунікативно-риторичних та композиційних норм написання; читання, аналіз та редагування запропонованого власного тексту наукових тез доповідей; коментування, аналіз і редагування тез доповідей, написаних іншими студентами групи.

Було подано структуру тез у японському академічному мовленні:

要旨に含めるべき情報とその順序

以下の内容を以下の順に述べるのが一番わかりやすい

- 目的に至る背景（ここの分量で長さを調整すると良い）
- 研究目的（これが一番大事。できれば1文でビシッと定める）
- 研究方法（できるだけ具体的に）
- 主な結果（研究目的に直接関わる部分を中心に）
- 結論・示唆（結果との結びつきを意識して）

Зразок тексту для написання тез.

「タイム・マシン」のあらすじ

主人公（語り手）の友人である「時間旅行者」は、時間を第4の次元と考え、時間の移動を可能とする機械「タイムマシン」を発明する。彼はそれを使って80万年後の未来へと旅立つが、そこでは人類は支配階級の成れの果てで肉体の衰えた「エロイ」と労働階級の成れの果てで強靱な肉体を持つ食人族「モーロック」という二つの種族に分かれていた。当時の状況を踏まえた社会批評的な側面の大きいディストピア小説である。

なお、ウエルズ以前にも過去に戻る話・未来を見る話、さらに時間を移動する機械を物語の中で書いた人間は存在するが、「科学的手段で時間を飛び越える機械」という概念を世に広め定着させた功績は大きい。

1960年と2002年にそれぞれ二度の映画化が行われており、どちらも時間移動中のマシン外部の描写（前者は特殊効果と微速度撮影、後者はさらにコンピューターグラフィックスが加わる）がウリである。2002年版ではH.G.ウエルズのひ孫であるサイモン・ウエルズが制作にかかわっている（ちなみに原作では過去に行くエピソードはなく、2002年版冒頭のエピソードは映画オリジナルの展開である。ただし、ウエルズ自身は『タイム・マシン』以前に『時の探検家たち』で過去へのタイムトラベルを扱う予定だったようだが未完に終わっている）

また、本作と世界に繋がりを持たせた他作者による派生作品もいくつかある。ウエルズの遺族に承認をとった続編小説「タイム・シップ」のほか、小説「スペース・マシン」「時の地図」、映画「タイム・アフター・タイム」、漫画「リーグ・オブ・エクストラオーディナリー・ジェントルメン」など。時間旅行者ご本人が出てくる作品もいくつかある。また、もはや「古典」と化している本作品の存在がキーワードとなる作品も多い（例：世にも奇妙な物語「太平洋は燃え

ているか」)。そして、ウエルズに影響を受けてタイムトラベルを研究する物理学者までいる(例：ロナルド・L・マレット)。

Відповідно до змістових складників тексту, студенти заповнювали таблицю.

| | |
|---------|--|
| 第一段落の要約 | |
| 第二段落の要約 | |
| 第三段落の要約 | |
| 第四段落の要約 | |
| 第五段落の要約 | |
| 第六段落の要約 | |

「タイム・マシン」のあらすじ

主人公の友人である時間旅行者は、タイムマシンを発明する。彼はそれを使って未来へと旅立つが、そこでは人類は支配階級の成れの果ての「エロイ」と労働階級の成れの果ての食人族「モーロック」という二つの種族に分かれていた。当時の状況を踏まえた社会批評的なディストピア小説である。

なお、ウエルズ以前にも過去に戻る話・未来を見る話、さらに時間を移動する機械を物語の中で書いた人間は存在するが、「科学的手段で時間を飛び越える機械」という概念を世に広め定着させた功績は大きい。

二度の映画化が行われており、どちらも時間移動中のマシン外部の描写が特徴である。後者では H. G. ウェルズのひ孫であるサイモン・ウェルズが制作にかかわっている。

また、本作と世界に繋がりを持たせた他作者による派生作品や時間旅行者ご本人が出てくる作品がいくつかある。また、もはや古典と化している本作品の存在がキーワードとなる作品も多い。ウェルズに影響を受けてタイムトラベルを研究する物理学者までいる。

Оскільки при написанні наукової статті та тез для виокремлення найголовнішої інформації, а також побудови тексту в логічній послідовності велике значення відіграє поділ на абзаци, ми пояснили відмінності щодо виокремлення абзаців у західній та японській лінгвістичній традиції. У західній традиції абзац складається з одного або декількох речень і служить для групування однорідних одиниць викладу, вичерпуючи один з його складових (тематичний, сюжетний тощо). Зазвичай в абзаці виділяють чотири частини: зачин, основна фраза, коментуюча частина, заключна частина. У відкритих абзацах немає заключної частини (висновку). Зачин – це слово, словосполучення або речення, що є синонімічними за своїм значенням (позначають час, місце, предметність, процесуальність тощо) і відіграють таку ж саму синтаксичну функцію, як і окремі члени речення. Основна фраза – перша фраза абзацу, що містить одну з основних думок усього абзацу. Її можна назвати абзацною фразою. Коментуюча частина – це все, що йде після абзацної фрази [194, с. 187].

Абзац японською мовою буде «данраку» (段落). Визначення та функції японського данраку не є зовсім чіткими, а також вимоги до його виокремлення чітко не зазначено в підручниках із навчання композиції твору. Сатору Кояма (小山悟) визначає данраку як «частину довгого уривку тексту, групування речень за спільністю змісту» [467, с. 34]. А це означає, що будь-яке речення може бути включене в данраку, якщо воно хоч якось пов'язано з темою. Отже, японські автори не дотримуються конкретних правил і можуть гнучко формувати данраку. У той

самий час англійські автори, наприклад, повинні дотримуватися певних принципів формування абзацу, наведених вище.

Деякі інструкції щодо композиції японського тексту взагалі не визначають данраку як невід'ємний елемент письма. Таким чином, японські автори ставляться до данраку не так серйозно, як це роблять англійські, щодо побудови абзацу. Більшість японських авторів може закінчити абзац тільки тому, що їм здалось, що в абзаці і так уже забагато написано. Також в одному данраку можуть співіснувати більше, ніж дві основні ідеї, тому що жорстка організація не вимагається [467, с. 35].

На третьому етапі відбувалося апробування і перевірка сприймання, розуміння та продукування усних та письмових тез конференції, їхнє анотування, формулювання частин наукової статті, її анотування, оформлення наукової статті мовними засобами, виступ на конференції, участь у круглому столі задля досягнення грамотності мовлення в ситуаціях оприлюднення часткових результатів дослідження.

Організаційна робота зі складання проекту написання наукової статті та її анотації тривала 2 ауд. акад. год. та 4 позаауд. акад. год. Студенти одержали завдання зібрати та підготувати матеріали для розроблення наукової статті на тему «Міждисциплінарні зв'язки лінгвістики, літератури, культури та історії». Підготовка матеріалів потребувала близько 5 позаауд. год.

Подальшим кроком було самостійне написання наукової статті та анотації до неї. Для цього було заплановано 7 позаауд. акад. год.

Презентація написаної статті здійснювалась упродовж 13 акад. ауд. год. Кожен студент презентував написану власноруч наукову статтю впродовж 1 години, решта осіб були слухачами та брали участь в обговоренні та оцінюванні результатів презентації написаної статті. Також відводився відповідний час після загальної перевірки у форматі усного поточного контролю викладача після виконання, а також взаємоконтролю для роботи над помилками (2 год.).

Організаційна робота зі складання проекту підготовки до виступу на конференції із результатами дослідження, викладеного в науковій статті та участі у круглому столі для обговорення цих результатів тривала 2 ауд. акад. год. та 4 позаауд. акад. год. Підготовка матеріалів потребувала близько 5 позаауд. год.

Подальшим кроком було самостійне написання та відповідне оформлення усних виступів на конференції. Для цього було заплановано 7 позаауд. акад. год.

Презентація та обговорення виступів на конференції, а також обговорення круглих столів за результатами виступів здійснювались упродовж 13 акад. ауд. год. Після перевірки у форматі усного поточного контролю викладача відразу після виконання, а також взаємоконтролю тривала робота над помилками (2 год.). Для цього презентації та круглі столи студентів фіксувалися на відео.

Методами, прийомами і формами навчання для третього етапу були: метод проекту, моделювання ситуації виступу на конференції, обговорення проблеми, круглого столу, представлення статті для конкретного наукового видання за його вимогами у формах самостійної роботи і занять-презентацій.

ВІС III MCS: «Академічне мовлення в процесі магістерського дослідження, його письмового оформлення і усного захисту результатів» (36 аудиторних, 86 самостійних годин у 3 семестрі)

Дидактичні цілі полягали у формуванні умінь планувати, описувати наукове дослідження, виголошувати доповідь, брати участь у науковій дискусії з проблеми магістерської роботи, готуватися для розв'язання комунікативно-прагматичних задач у процесі підготовки і захисту цілісного наукового дослідження.

Практичний досвід навчання дискусійного спілкування японською мовою на захисті кваліфікації магістрантів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка свідчить про ефективність застосування перегляду відеофонограми для підготовки до наукової дискусії японською мовою. На основі попереднього позитивного досвіду ми залучили до інтегративної системи вправи з використанням відеофонограм.

На першому етапі протягом 2 академічних годин ми використовували такі вправи:

Вправа 34. ディスカッションのビデオを見て、質問に答えなさい。

1. アイヌ語教室はいつ始まり、今はどうなっているか。状況が変化した理由は何か。
2. アイヌ語の現在の状況はどのようなものか。
3. 先住民族と少数民族の違いを説明しなさい。

Після перегляду відео студенти поділялися на групи з 4-5 осіб і, відповідаючи на запитання, брали участь у дискусії. У процесі дискусії у студентів формувалася грамотність академічного говоріння та слухання, оскільки участь у дискусії передбачає не лише продукування власних думок, а також й реагування на запитання інших. Тому для формування грамотності академічного говоріння та слухання японською мовою як домашнє завдання ми надали студентам різні відеофонограми із прикладами дискусій на наукові теми, які вони переглядали самостійно вдома, використовуючи метод самостійного дослідження, а на наступному занятті усно презентували їхній зміст для інших.

Також ефективним джерелом інформації для формування грамотності ведення академічної дискусії була наукова стаття, після прочитання якої студенти виконували вправи та завдання, спрямовані на перевірку розуміння змісту прочитаного, що передбачало формування умінь розуміти загальний зміст прочитаного, узагальнювати факти/події, співвідносити факти, встановлювати зв'язки, оцінювати й інтерпретувати одержану інформацію тощо. Після прочитання наукової статті студенти обговорювали її зміст у групах з 4-5 осіб у формі наукової дискусії. Для цього застосовувалось практичне тренування та аналіз академічних текстів протягом наступних 2 академічних годин.

Прикладами вправ є:

Вправа 35. 以下の文章を黙読しなさい。

日本の時計産業の原点・和時計の独創性

日本の時計産業は、16世紀中頃、ポルトガルの宣教師が持ち込んだ、1台の機会時計から始まった。その後まもなく、江戸幕府の鎖国政策によって外国

との往来がなくなり、日本の時計は独自の発展を遂げることになる。「和時計」だ。

和時計の最大の特徴は、不定時法に基づいていることだ。今日、われわれがつかっている定時法が1日を均等に24時間に区切るのに対し、

不定時法とは1日を昼と夜に分け、それぞれを等分して時間の単位とする。西洋では機械時計の普及とともに定時法が浸透していったが、日本では、自然のリズムを尊重する不定時法が暮らしの軸でありつづけていたのだ。

昼夜の長さは季節によって異なるため、夏と冬では単位当たりの時間の長さも変わる。この複雑な時刻制度をどう表現するか。時計師たちは試行錯誤を繰り返し、昼用・夜用2本のてんぶ（振り子と同じ働きをする部品）が1日に開示投擲の切り替わる仕組みや、文字盤の数字の間隔を変えて時間の長短に対応する表示などを考案した。

鐘楼や火の見櫓に似た形の台に載せた「櫓時計」、動力となる重りが針の役割も兼ねる「尺時計」、表面に工芸の粋をほどこした携行用の「印籠時計」など意匠もさまざま。和時計は技術的にも優れていた。開国後の1873年に日本でも定時法が導入されると、その役目を終えたが、時計師たちの匠の技や創意工夫の精神は、現代の時計産業に継承されていく。

全ての人に正確な時を届けるクォーツ腕時計の登場

日本の時計産業が脚光を浴びたのは1969年。クォーツ腕時計を世界で初めて商品化(12頁)した時だった。水晶振動子を利用したクォーツ時計は、1927年にアメリカで開発されていたが、なかなか実用化に結びつかなかった。最大の問題はサイズで、日本で初めて商品化されたクォーツ時計は高さ2mとタンスほどの大きさだった。つづいて開発された船舶用クォーツ時計は45cm角と小さくはなったが、重さは30kg。携帯は不可能だった。ところが、東京オリンピックを翌年に控えた1963年、スポーツ競技の測定用として、縦20cm横16cmのクォ

ーツ時計がリリースされる（11頁）。重さもわずか3kg。一気に小型軽量化が進んだのだ。それをさらに進化させたのが、クーツ腕時計である。

タンスサイズから腕時計へ。技術者たちの努力により、着用時の衝撃にも耐える安定性を実現し、制度もさらに高められた。

当初、新型クーツ腕時計は自家用車が買えるほどのねだんだったが、数年も経たないうちに量産体制が整い、あっという間に大衆に普及していった。制度の高さと大量生産が両立したことで、世界の時計さん業は大きく変貌を遂げていく。クーツ腕時計の出現は、数百年に及ぶ時計づくりの歴史において画期的な出来事だった。

Вправа36. 読んだ文章の内容を他の学生に伝えながら、ディスカッションしなさい。

Вправа37. ウクライナ語の歴史やその発展の経緯について調べ、情報を比較しながらディスカッションしなさい。

Формування академічної грамотності написання магістерської роботи та її усна презентація є завершальним етапом методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення студентів магістратури.

У результаті тренування із використанням вправ і завдань **другого етапу** студенти повинні були: засвоїти базові вимоги до написання магістерської роботи; уміти: а) правильно структурувати роботу; б) скласти попередній план роботи; в) написати вступ та висновки до одного параграфу кваліфікаційної роботи з обраної теми згідно з вимогами та правилами японського академічного письма та стилю; г) скласти список використаної літератури та підготувати його в електронному та роздрукованому варіантах; д) оформити титульний аркуш, зміст в електронному та роздрукованому варіантах. Таке тренування відбувалося упродовж наступних 6 академічних годин.

Зразок уривка тексту наукової роботи.

インドにおける日本語教育史の概略と三者の関わり

本論の入る前にインドにおける日本語教育史の概略と、三者がそれぞれの機関でどのように日本語教育に携わったかを簡単に記しておこう。

インドにおける日本語教育の歴史は、通常20世紀初頭から書き始められる。ラビンドナート・タゴールと岡倉天心を軸に行われた文化交流の一環として、1906年、タゴールの招聘を受けた一人の日本人が柔道および日本語の教師としてシャンティニケトン（後にタゴール国際大学が設立される西ベンガル州の地名で、ベンガル語の発音に基づくカタカナ表記。平和あるいは静謐の郷を意味し、「平和郷」と訳されることもあった）にやってきた時からである。この日本人が一番目に取り上げる佐野甚之介である。

タゴールの日本・日本文化への思いはよく知られるところであるが、日本語教育に対する思いも並々ならぬものがあり、1941年にコルカタより出版された日本語の教科書に序文を寄せている。しかし、こうしてタゴールの思いによって始まった日本語教育も、第二次世界大戦の勃発やインドの独立運動の高揚・激化という時代の大きな流れの中で一時中断する。

日本語教育が再開されるのは、インドが独立国とした歩み始めた1950年のことである。1954年に首都デリーの国防省付属外国語学校（設立は1948年）で日本語の講座が開講される。この外国語学校で初代の専任教師として日本語を教えたのが、二番目に取り上げる荒松雄である。

高等教育機関において初めて日本語が教えられるようになったもの、同じく1954年のことであった。前述したシャンティニケトンにタゴールに教育理念に基づいて建設されたタゴール国際大学（ベンガル語の発音に基づくカタカナ表記ではビッショバラティ）で選択科目ではあるが日本語教育が始まったのである。また、この時代には日印の友好協会や在外公館でも日本語教育が始まっている。1954年にはボンベイ日印協会で、1958年には在デリー日本大使館と在コルカタ日本総領事館で日本のコースが開設されている。

1960年代から1980年代にかけて、現在の日本語教育の拠点となっているいくつかの機関で日本語教育が始まる。まず北インドのデリーでは、1969年にデリー大学中国研究科において日本語（選択科目）が導入され、1973年にはネルー大学外国語学部（School of Languages）の学士・修士課程が開設される。一方、中英中英インドの日本語教育の拠点であるプネでは、1971年にプネ日印協会の日本語コース、1977年にプネ大学の日本語講座（選択科目）が始まる。こうした動きの中で1984年から国際交流基金の日本語能力試験が実施されるようになった。このような時代、すなわち現在の日本語教育の礎が築かれ、徐々に日本語教育が本格化していく時代に東インドの拠点であるタゴール国際大学で日本語教育に携わったのが、最後に取り上げる牧野財士である。牧野の在職期間は1974年から1989年までであった。

1990年に入り、インドの経済開放政策に伴って日印関係が緊密化していく中で、日本語教育はかつてない広がりを見せる。1991年にはデリーにAOTS（旧海外技術者研修協会、現海外産業人材育成協会）の事務所が開設される。1994年には国際交流基金にデリー事務所が開設され、1996年には「インド日本語教師会」が設立されている。今世紀に入ってから、IT関連の技術者への日本語教育の睨み、南インドのバンガロールにも国際交流基金より日本語教育専門家が派遣されるようになった。また2005年の両国首脳による「アジア新時代における日印パートナーシップ」調印後には、インド政府初中等教育部（通称CBSE）によってインドの初中等教育に日本語を導入することが決定された。

最近大きな流れとしては、高等教育機関における修士課程の開設が挙げられよう。2006年にタゴール国際大学、2011年にティラク大学とバンガロール大学、2012年に英語外国語大学、というように相次いで大学に修士課程が開設されている [473, c. 23].

Після прочитання уривка наукової роботи студенти виконували справи на аналіз її логіко-композиційної структури.

Відповідно до інформаційних складових тексту, студенти заповнювали таблицю.

| | |
|---------|--|
| 第一段落の要約 | |
| 第二段落の要約 | |
| 第三段落の要約 | |
| 第四段落の要約 | |
| 第五段落の要約 | |
| 第六段落の要約 | |

Вправа 38. 次の文を完成しなさい。

1. _____前にインドにおける日本語教育史の概略と、三者がそれぞれの機関でどのように_____かを簡単に記しておこう。

2. 平和あるいは静謐の郷を_____し、「平和郷」と訳されることもあった) にやってきた時からである。_____が一番目に取り上げる佐野甚之介である。

3. タゴールの_____への思いはよく知られるところであるが、日本語教育に対する思いも並々ならぬものがあり、_____にコルカタより出版された_____に序文を寄せている。

4. _____で初代の専任教師として日本語を教えたのが、二番目に取り上げる荒松雄である。

5. また、この時代には日印の友好協会や在外公館でも日本語教育が始まっている。_____にはボンベイ日印協会、_____には在デリー日本大使館と在コルカタ日本総領事館で日本のコースが開設されている。

6. _____に入り、インドの経済開放政策に伴って日印関係が緊密化していく中で、_____はかつてない広がりを見せる。1991年にはデリーに AOTS（旧海外技術者研修協会、現海外産業人材育成協会）の_____が開設される。

7. _____ 2005年の両国首脳による「アジア新時代における日印パートナーシップ」調印後には、インド政府初等教育部（通称 CBSE）によってインドの_____に日本語を導入することが_____された。

8. _____にタゴール国際大学、2011年にティラク大学とバンガロール大学、_____に英語外国語大学、というように_____大学に修士課程が開設されている。

Вправа 39. 次の { } の中から、最も適当な語句を選びなさい。

1) よいスピーチの条件は二つ {ある/がある/である}。

2) 第一は {短い/短いのがいい/短いことである}。

{次に/第二は/もう一つは} 何か一つ聞き手の心に残るポイントがあることである。

Вправа 40. 次の空欄に適当な語句を入れて、文を完成させなさい。

1) 論文の書き方_____三つの原則がある。第一_____、序論で提示した課題に対して、解答が示されなければならない。問いと答えがあることが論文の条件である。第二_____、考察においては、他者の見解と自己の見解を明確に区別して書く必要がある。引用のルールをきちんと守ることが重要である。第三_____、つねに客観的に書くことを心がけるべきである。特に、自己の見解を述べる際には、客観性のある根拠を示さなければ、読者に十分理解してもらうことはできない。

2) 若い女性の喫煙率が上昇している原因は二つ_____と考えられる。一つはタバコを吸う女性は女らしくないという差別意識が薄れつつある_____。_____一つは喫煙がダイエットにいいと思われている_____。

3) よい研究者の条件をあげれば、_____、あたまがやわらかいことである。すなわち、固定観念にとらわれず、自由な発想ができるということである。また、物事を客観的に見られることである。_____根気強さも大切である。飽きっぽい性格の人には、大量の資料を集めることも、長期間にわたる実験を行うことも、膨大なデータを処理することも困難であろう。そして、もう一つ_____、楽観的であることが望ましい。根拠のない自信というものが、時として大きな発見につながることもある。

Досліджуючи тему шляхом критичного читання різних наукових джерел (книжок, статей, Інтернет-ресурсів), переглядаючи матеріали, пов'язані з ними, магістранти повинні навчитися розрізняти такі поняття: факт, аргумент, твердження — і дивитися на них із різних точок зору, шукати проблему, точку зору, перспективу, на якій можна сконцентрувати своє дослідження. Під час читання необхідно зосередитись на тому, щоб студенти занотовували все, що вони вивчили з обраної теми: поняття, концепт, суперечливе твердження, проблемне питання, проблему, сферу, в якій науковці погоджуються або не погоджуються із твердженням, висувають свої.

Для цього ми використовували такі завдання і вправи.

Вправа 41.以下の文章を読みなさい。

佐野甚之助

前述したようにラビンドラナート・タゴールと岡倉天心を軸に行われた文化交流の結果、柔道と日本語の教師としてシャンティニケトンに赴いたのが佐野甚之助である。

タゴール研究者として知られ、日本で初めてタゴールの人と文学の全体像を浮かび彫りにした我妻和男氏の『タゴール』には、「1905年には、河口慧海（1

866-1945) とタゴールの間のお話で、福沢論吉(1834-1901)の推薦によって柔道および日本語を教えた佐野甚之助(1882-1938)が招かれ数年滞在した」と書かれている。歴史に名を残す人物の間で話し合いがなされ、福沢論吉によって推薦されてインドに赴任した佐野の心中は如何なるものであったのだろうか、それを窺い知るような資料を著者はまだ知らない。

著者が知る限りにおいては、佐野には『印度及印度人』という著書と『名士のタゴール観』という本に収められている「タゴール先生と自分」という小文である。

『印度及印度人』の序で石田新太郎という人物が次のように書いている。「佐野君は明治三十八年我慶應大學政治家の出身になり。卒業後間もなく約に基き詩人タゴール氏の招聘に應じて彼の地に渡りその家庭教師たり。後にタゴール氏の招待にてベンガール州の土侯国クーチ、ベハール王家の家庭教師となり、後更に南印の一大土人州マイソール王国政府の教官に聘せられ同國の軍隊及警察の顧問となる。在印九年、跋渉する所、東は甲孟買に及び、北はヒマラヤ山麓より南はコモリン岬に至り、大正三年帰朝されたり」。同書の佐野自身が書いた「序言」によれば、この石田新太郎は「慶應義塾大学幹書」となっている。また、この本には著名な仏教学者・インド学者である高楠順次郎も一文を寄せていて、「思うに現実の印度を知り、漸く理想の印度を知悉せんと欲するものは、君もこの著に於いて餘師を求むるを似って至上の方便とするに庶幾し」と書いている。いずれにしろ、佐野の『印度及印度人』はインドでの見聞と文献に基づき、インドの自然、地理、宗教、歴史、政治、風習・教育、イギリスの統治機構、それに対する国民運動など様々な点からインドの全体像を描こうとした大著である。しかし、残念ながらこの著書は日本語教育に関する記述はない。

日本語教育に関する記述があるのは後者の「タゴール先生と自分」で、冒頭には次のように書かれている。「私が日全世界にその高名を歌われて居るロビンドナ

ート・タゴール先生に招聘されてベンガル州の片田舎に設立せる先生の私塾に日本語と柔道の教師として赴任

Відповідно до інформаційних складових тексту, студенти заповнювали таблицю.

| | |
|---------|--|
| 第一段落の要約 | |
| 第二段落の要約 | |
| 第三段落の要約 | |
| 第四段落の要約 | |
| 第五段落の要約 | |
| 第六段落の要約 | |

На цьому етапі необхідно розпочати організувати нотатки. Це можна робити різними способами: схематично, окреслюючи найважливіші аспекти, послідовність тлумачення яких може бути згодом легко змінена; розробленням плану або конспекту, що є найбільш прийнятно для українського студента.

Інформація, отримана із різних джерел, може висвітлювати обрану тему з різних аспектів, тому потрібно проаналізувати її, розбити на групи й намагатися побачити взаємозв'язок між різними джерелами та сформулювати їх у загальний концепт. Важливо подивитися на наукову інформацію із різних перспектив і побачити загальну точку зору. Щодо цього можна використати різні організаційні моделі, такі як порівняння, протиставлення, виділення переваг або недоліків;

розпочати з вузького погляду на проблему і вийти на широке її розкриття; з'ясувати причину, ефективність, простежити логічну послідовність.

Слід пам'ятати, що написання кваліфікаційної роботи має бути за нормами академічної грамотності. Отож перед початком написання доцільно повторити академічний синтаксис, що найчастіше вживається у наукових роботах.

Для формування академічної грамотності написання окремих структурних частин магістерської роботи ми використовували вправи, дотримуючись визначеної кількості знаків, наприклад, 400 ієрогліфічних знаків.

Вправа 42. ウクライナの伝統芸能で、今も人気のあるものについて 400 字程度で述べなさい。

На третьому етапі відбувалося продукування частин опису магістерського дослідження: виголошення доповідей, участь у науковій дискусії з проблеми магістерської роботи, розв'язання комунікативно-прагматичних задач у процесі підготовки і захисту цілісного наукового дослідження.

Організаційна робота зі складання проекту написання власного магістерського дослідження, його реферату та анотації тривала 2 ауд. акад. год. та 4 позаауд. акад. год. Студенти одержали завдання зібрати та підготувати всі необхідні для цього матеріали. Підготовка матеріалів потребувала близько 5 позаауд. год.

Подальшим кроком було самостійне написання власного магістерського дослідження, його реферату та анотації. Для цього було заплановано 11 позаауд. акад. год.

Презентація написаного власного магістерського дослідження, його реферату та анотації здійснювалась упродовж 13 акад. ауд. год. Кожен студент презентував написане власноруч магістерське дослідження, його реферат та анотацію впродовж 1 години, решта осіб були слухачами та брали участь в обговоренні та оцінюванні результатів презентації власного магістерського дослідження, його реферату та анотації. Також відводився відповідний час після загальної перевірки у форматі усного поточного контролю викладача після виконання, а також взаємоконтролю для роботи над помилками (2 год.).

Організаційна робота зі складання проекту підготовки до участі у науковій дискусії із результатами власного магістерського дослідження, 2 ауд. акад. год. та 4 позаауд. акад. год. Підготовка матеріалів потребувала близько 5 позаауд. год.

Подальшим кроком було самостійне написання та відповідне оформлення усних виступів для участі у науковій дискусії. Для цього було заплановано 7 позаауд. акад. год.

Презентація та обговорення наукових дискусій за результатами власних магістерських досліджень здійснювались упродовж 13 акад. ауд. год. Після перевірки у форматі усного поточного контролю викладача відразу після виконання, а також взаємоконтролю тривала робота над помилками (2 год.). Для цього наукові дискусії студентів фіксувалися на відео.

Методами, прийомами і формами навчання для третього етапу були: метод проекту, рольової гри, дискусії, презентації, самостійного дослідження у формах дослідницької роботи, презентації в Power Point.

Студенти контрольної групи відповідно до програми курсу з японської мови, яка використовується на кафедрі мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка [267], виконували вправи і завдання на формування навичок ведення дискусії, збору інформації з газет та спеціалізованої літератури, написання доповідей та рефератів, навичок робити промови з теми, що досліджується тощо. Також вправи були направлені на формування вмінь користуватися японськими довідниками та читати спеціалізовану літературу, створювати конспекти, виступати на семінарах та наукових конференціях та відповідати на питання, що ставляться за темою виступу, вести дискусії, писати реферати, комплексно поєднуючи вміння з читання, письма, слухання та говоріння. Прикладами вправ є:

Вправа 1. 文章を読み、終わりの部分を考えなさい。

Вправа 2. 文章を聞き、要約を書きなさい。

Висновки до розділу 4

Аналіз наукової літератури, а також проведення констатувального та формувального експериментального навчання уможливили зробити окремі висновки:

1. Експеримент тривав відповідно до лінгводидактичної моделі авторської методики. Формувальний експеримент тривав протягом трьох семестрів з рівною кількістю аудиторного (108 годин: по 36 годин у кожному семестрі) і позааудиторного (258 години: по 86 годин у кожному семестрі) часу для самостійного виконання домашніх завдань і складався з трьох етапів – передекспериментальних зрізів, експериментального навчання та післяекспериментальних зрізів. В констатувальному експерименті взяли участь 387 студентів та 32 викладачі японської мови. В експериментальному навчанні взяли участь 39 студентів (2 експериментальні групи: ЕГ1 – 13 осіб, ЕГ 2 – 13 осіб, та об'єднана контрольна група КГ у складі 13 осіб). Мета експерименту полягала у підтвердженні чи спростуванні гіпотези дослідження за допомогою методів природного і штучного експериментів, збору, систематизації, статистичного опрацювання, критичного оцінювання і теоретичного узагальнення експериментальних даних.

2. Критеріями ефективності системи навчання японського академічного мовлення магістрантів визначено: ефективність її базисних інтегративних компонентів; ефективність етапів навчання; досягнення мети системного навчання.

3. Визначено основні критерії оцінювання формування япономовної академічної грамотності: повноту, достатність і відповідність добору і вживання мовних одиниць в академічному тексті; нормативність сприймання і створення текстів японських академічних жанрів; вміння розв'язувати комунікативне завдання в комунікативній ситуації академічного дискурсу.

3. Уточнена гіпотеза експерименту полягала у припущенні залежності між результатами формування академічної грамотності філологів-японістів і впровадженням системи інтегрованого навчання, у базисних компонентах якої

відображено зміст, методи, форми навчання і комунікативну цілісність значущих ситуацій японського академічного дискурсу.

Основні результати четвертого розділу опубліковано в роботах [16; 17; 19; 20; 25; 26; 47; 244].

РОЗДІЛ V

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

5.1. Систематизація, критичне оцінювання і теоретичне узагальнення експериментальних даних.

Оскільки обґрунтоване нами поняття академічної грамотності в системі інтегративного навчання не може бути визначене за рівнями (як «напівграмотність», «начвертьграмотність»), то при оцінюванні ми задовольнилися переведенням результатів досягнення академічної грамотності у бінарну модель оцінювання, скориставшись правилами *бінарної класифікації* об'єктів, характеристики яких вимірюються у номінальній шкалі і можуть бути залежними [359]. Якісно кількісна характеристика «академічна грамотність» змістовно описана за критеріями і може виражатися у балах. Однак стан наявності чи відсутності японської академічної грамотності у мовця має чіткі ознаки, які мають бути оцінені: повнота, достатність і відповідність мовних одиниць, використаних в академічних жанрах японської мови; нормативність сприймання і створення жанрів японського академічного дискурсу; вміння і навички розв'язання мовленнєвого завдання у значущій комунікативній ситуації японського академічного дискурсу.

Найбільш придатною системою фіксування результатів експериментального навчання ми визнали бінарну, яка визначала досягнення - недосягнення дидактичної мети. Аналіз академічної грамотності студентів у ході експериментального навчання проводився для засвідчення проявлення або не проявлення очікуваних результатів експерименту.

Бінарна система «Досягнуто – Не досягнуто» щодо об'єкта «Академічна грамотність» корелювалася із 12-бальною шкалою для кожного з базисних інтегративних компонентів (ВІС), в яких мовлення було організоване за прагматично-комунікативним підходом для реалізації значущих комунікативних ситуацій (МКС). Така шкала була вибрана, щоб задовольнити дещо відмінні вимоги оцінювання, прийняті в Європі, Японії та Україні (ECTS). Тому кількісна шкала

оцінювання (констатування) досягнення академічної грамотності відповідає універсальним нормам оцінювання. З іншого боку, за нашим визначенням академічної грамотності японського мовлення як наукової категорії, в процесі навчання ми досягаємо особливих дидактичних цілей: удосконалити вже наявний рівень японського мовлення, продемонстрований у попередньому навчанні (в умовах бакалаврату).

Тому академічно грамотний мовець – той, хто володіє мовою краще і вправніше, ніж звичайний мовець. Отже, *вважаємо межею досягнення академічної грамотності японського мовлення рівні, які є вищі від «Задовільно» і відповідають «Добре», «Відмінно».*

5.1.1. Статистичне опрацювання результатів експерименту із використанням непараметричного критерію для зв'язних вибірок Т-критерію Вілкоксона.

Результати оцінювання студентів для кожної групи на кожному з етапів оформимо у вигляді таблиць (табл.5.1.1.1, табл.5.1.1.2, табл.5.1.1.3.)

Таблиця 5.1.1.1.

Результати оцінювання студентів контрольної групи

| Учасник | Констатувальний зріз | | | Контрольний зріз (ВІС 1) | | | Контрольний зріз (ВІС 2) | | | Контрольний зріз (ВІС 3) | | |
|-----------|----------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|
| | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| Студент1 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 6 | 6 | 7 |
| Студент2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 | 6 | 4 | 7 | 4 | 5 | 5 |
| Студент3 | 5 | 6 | 6 | 4 | 7 | 6 | 4 | 6 | 7 | 5 | 6 | 5 |
| Студент4 | 6 | 8 | 9 | 5 | 7 | 7 | 7 | 7 | 9 | 6 | 10 | 11 |
| Студент5 | 6 | 5 | 6 | 7 | 7 | 7 | 5 | 4 | 6 | 5 | 6 | 7 |
| Студент6 | 4 | 4 | 2 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 6 |
| Студент7 | 8 | 9 | 8 | 7 | 7 | 9 | 7 | 7 | 6 | 4 | 6 | 5 |
| Студент8 | 8 | 3 | 5 | 7 | 3 | 6 | 9 | 4 | 4 | 9 | 5 | 7 |
| Студент9 | 2 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 6 | 5 | 6 | 4 | 6 |
| Студент10 | 7 | 7 | 8 | 6 | 7 | 7 | 6 | 6 | 10 | 6 | 8 | 9 |
| Студент11 | 10 | 9 | 7 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 7 | 7 | 11 | 8 |
| Студент12 | 3 | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 | 5 | 4 | 6 | 6 | 8 | 8 |
| Студент13 | 7 | 5 | 6 | 6 | 4 | 4 | 6 | 6 | 7 | 8 | 8 | 10 |

Таблиця 5.1.1.2.

Результати оцінювання студентів експериментальної групи 1

| Учасник | Констатувальний зріз | | | Контрольний зріз (ВІС 1) | | | Контрольний зріз (ВІС 2) | | | Контрольний зріз (ВІС 3) | | |
|-----------|----------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|
| | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| Студент1 | 3 | 4 | 4 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | 9 | 10 | 9 |
| Студент2 | 4 | 5 | 3 | 6 | 7 | 5 | 8 | 10 | 6 | 9 | 9 | 8 |
| Студент3 | 6 | 7 | 5 | 7 | 8 | 8 | 4 | 5 | 5 | 4 | 6 | 4 |
| Студент4 | 6 | 6 | 7 | 9 | 8 | 6 | 8 | 7 | 10 | 10 | 10 | 11 |
| Студент5 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 8 | 8 |
| Студент6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 7 | 7 | 8 | 9 | 10 | 9 |
| Студент7 | 3 | 7 | 2 | 4 | 6 | 4 | 5 | 8 | 5 | 8 | 9 | 9 |
| Студент8 | 4 | 6 | 4 | 4 | 5 | 4 | 6 | 7 | 6 | 8 | 7 | 10 |
| Студент9 | 5 | 4 | 7 | 6 | 6 | 8 | 8 | 8 | 6 | 10 | 9 | 10 |
| Студент10 | 10 | 7 | 7 | 8 | 8 | 9 | 9 | 8 | 6 | 12 | 8 | 9 |
| Студент11 | 7 | 6 | 5 | 6 | 8 | 6 | 8 | 8 | 7 | 11 | 11 | 11 |
| Студент12 | 6 | 6 | 8 | 8 | 7 | 7 | 9 | 8 | 9 | 9 | 10 | 12 |
| Студент13 | 3 | 3 | 4 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 9 | 8 | 9 |

Таблиця 5.1.1.3.

Результати оцінювання студентів експериментальної групи 2

| Учасник | Констатувальний зріз | | | Контрольний зріз (ВІС 1) | | | Контрольний зріз (ВІС 2) | | | Контрольний зріз (ВІС 3) | | |
|-----------|----------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|
| | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| Студент1 | 6 | 2 | 7 | 7 | 5 | 7 | 7 | 6 | 7 | 8 | 8 | 9 |
| Студент2 | 5 | 5 | 2 | 8 | 8 | 6 | 9 | 9 | 8 | 10 | 12 | 10 |
| Студент3 | 8 | 6 | 7 | 8 | 6 | 9 | 9 | 8 | 8 | 7 | 11 | 11 |
| Студент4 | 3 | 3 | 3 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 8 | 7 |
| Студент5 | 6 | 2 | 5 | 7 | 5 | 7 | 5 | 5 | 7 | 8 | 8 | 9 |
| Студент6 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 6 | 6 | 5 | 6 | 8 | 7 |
| Студент7 | 3 | 3 | 6 | 5 | 5 | 7 | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Студент8 | 8 | 8 | 10 | 7 | 7 | 9 | 9 | 6 | 9 | 10 | 7 | 9 |
| Студент9 | 6 | 6 | 9 | 8 | 8 | 8 | 9 | 9 | 9 | 10 | 9 | 10 |
| Студент10 | 4 | 5 | 5 | 6 | 6 | 8 | 7 | 7 | 8 | 8 | 8 | 9 |
| Студент11 | 11 | 7 | 7 | 10 | 6 | 8 | 11 | 9 | 9 | 11 | 10 | 11 |
| Студент12 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Студент13 | 6 | 5 | 4 | 8 | 6 | 9 | 8 | 9 | 9 | 8 | 8 | 9 |

Вибір та опис критерію.

При виборі статистичного методу обробки отриманої інформації ми врахували, що маємо досить невеликий розмір вибірки ($n=13$) для кожної з груп, залежність вибірок результатів оцінювання на констатувальному зрізі та подальших

контрольних зрізах, а також відсутність інформації про характер "правильності" розподілу.

Саме тому для перевірки статистичних гіпотез був вибраний непараметричний критерій для зв'язаних вибірок – Т-критерій Вілкоксона.

Опис Т - критерію Вілкоксона.

Т-критерій Вілкоксона – непараметричний статистичний тест (критерій), який використовується для перевірки відмінностей між двома вибірками парних вимірів. Критерій призначений для зіставлення показників, виміряних в двох різних умовах на одній і тій же вибірці випробуваних.

Він дозволяє встановити не тільки спрямованість змін, але і їх вираженість, тобто здатний визначити, чи є зміни показників в одному напрямку більш інтенсивними, ніж в іншому. Критерій не потребує "нормальності" розподілу.

Суть методу полягає в тому, що ми порівнюємо вираженість зрушень в тому чи іншому напрямках по абсолютній величині. Для цього ми спочатку рангуємо всі абсолютні величини зрушень (змін), а потім підсумовуємо ранги.

Якщо зрушення в позитивну і в негативну сторону відбуваються випадково, то суми рангів їх абсолютних значень будуть приблизно рівні.

Якщо ж інтенсивність змін в одному з напрямків переважає, то сума рангів абсолютних значень зрушень в протилежному напрямку буде значно нижче, ніж це могло б бути при випадкових змінах.

Припускаємо, що типовим зрушенням буде зрушення у напрямі, що зустрічається більш частіше, а нетиповим, або рідкісним, зрушенням – зрушення у напрямку, що зустрічається рідше.

Гіпотези Т - критерію Вілкоксона.

Критерій доцільно застосовувати для перевірки наступних гіпотез:

H_0 : Інтенсивність зрушень результатів у типовому напрямку не перевищує інтенсивності зрушень у нетиповому напрямку. (формула 5.1.1.4)

H_1 : Інтенсивність зрушень результатів у типовому напрямку перевищує інтенсивність зрушень в нетиповому напрямку. (формула 5.1.1.5)

Обмеження в застосуванні T - критерію Вілкоксона.

Нехай n – це кількість учасників експерименту.

Тоді для застосування методу мінімальна кількість випробовуваних, які пройшли вимірювання в двох умовах, повинна бути не менше 5 осіб. Максимальна кількість випробовуваних – 50 осіб, що диктується верхньою межею наявних таблиць критичних значень.

$$n_{min} = 5; n_{max} = 50; \text{ (формула 5.1.1.6)}$$

Достовірно критерій Вілкоксона можна використовувати при обсязі вибірки до 25 елементів. Це пояснюється тим, що при більшій кількості спостережень розподіл значень цього критерію стрімко наближається до не досить інформативного.

Тобто даний критерій відповідає умовам обсягу вибірки даного дослідження:

$$5 \leq n \leq 25; \text{ (формула 5.1.1.7)}$$

Вагомими обмеженням також є те, що ознаки повинні бути виміряні щонайменше за допомогою порядкової шкали, а вибірки повинні бути залежними. Дві вибірки вважаються залежними одна від одної, якщо кожному значенню однієї вибірки можна рівноцінно поставити у відповідність рівно одне значення іншої вибірки.

Типовим прикладом залежних вибірок можуть слугувати результати вимірювань для однієї групи до і після експерименту.

Типовим прикладом порядкової шкали можуть бути оцінки у балах успішності.

Алгоритм розрахунку T - критерію Вілкоксона.

1. Формування початкових даних.

Провести заміри ознаки згідно с порядковою шкалою. Скласти список випробовуваних в будь-якому порядку, наприклад, алфавітному та зафіксувати результати до та після експерименту. ($f_{до}$, $f_{після}$) (формула 5.1.1.8)

2. Розрахувати зрушення результатів та їх напрямів.

- Обчислити різницю між індивідуальними значеннями в другому і першому вимірах (у кожній парі чисел від значення "після" відняти значення "до").

$$F_{зсув}^i = f_{після}^i - f_{до}^i, \text{ де } i = 1..n; \quad (\text{формула 5.1.1.9})$$

- Підрахувати кількість значень зрушень у відповідних напрямках. Визначити, що буде вважатися "типовим" зрушенням (тобто найбільш частотним).

$$F_{зсув}^+ = \sum_{i=1}^n f_i, \text{ де } f_i = \begin{cases} 0, & F_{зсув}^i < 0 \\ 1, & F_{зсув}^i \geq 0 \end{cases}; \text{ де } i = 1..n; \quad (\text{формула 5.1.1.10})$$

$$F_{зсув}^- = \sum_{i=1}^n f_i, \text{ де } f_i = \begin{cases} 1, & F_{зсув}^i < 0 \\ 0, & F_{зсув}^i \geq 0 \end{cases}; \text{ де } i = 1..n; \quad (\text{формула 5.1.1.11})$$

Якщо $F_{зсув}^+ > F_{зсув}^-$ то типовим буде вважатись напрям збільшення значень, в іншому випадку – зменшення.

- Сформулювати відповідні статистичні гіпотези H_0 та H_1 .

3. Розрахунок абсолютного значення зрушення.

- Обчислити абсолютне значенні різниці і записати їх окремим стовпцем.

$$F_{абс}^i = |F_{зсув}^i|; \text{ де } i = 1..n; \quad (\text{формула 5.1.1.12})$$

4. Розрахунок рангу абсолютного значення.

- Проранжувати абсолютні величини різниць, нараховуючи величні з меншим значенням менший ранг.

$$R_i = R(F_{абс}^i), \text{ де } i = 1..n; \quad (\text{формула 5.1.1.13})$$

5. Розрахунок корегованого рангу.

- У випадку коли зустрічаються однакові абсолютні величини, провести коригування рангу.

- Перевірити, чи збігається сума отриманих рангів з розрахунковою сумою.

$$R_{кориг}^i = R(R_i), \text{ де } i = 1..n; \quad (\text{формула 5.1.1.14})$$

Для перевірки коректності розрахунку рангів скористатись формулою:

$$\sum_{i=1}^n R_{кориг}^i = \frac{n(n+1)}{2}; \text{ (формула 5.1.1.15)}$$

6. Розрахунок значення $T_{емп}$.

$T_{емп} = \sum R_r$, де R_r – ранг зрушення у нетиповому напрямку. (формула 5.1.1.16)

7. Визначення $T_{крит}$. перевірка коректності гіпотез та побудова вісі значущості.

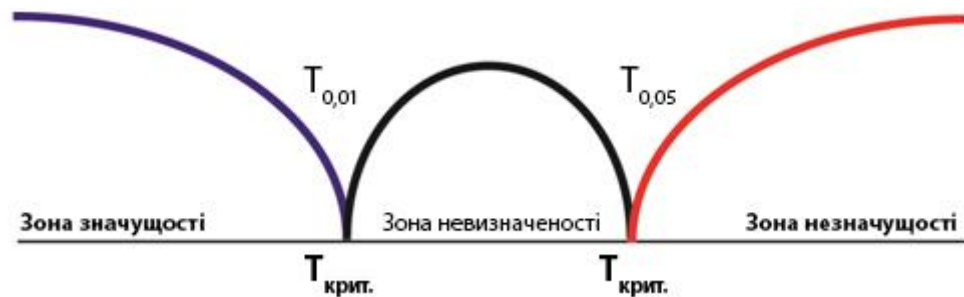
Визначити $T_{крит}$. згідно таблиць критичних значень [124] для критерію Вілкоксона, врахувавши кількість учасників експерименту для рівня статистичної значущості $p = 0,05$ та $p = 0,01$.

$$T_{крит} = \begin{cases} x, & (p \leq 0,05) \\ y, & (p \leq 0,01) \end{cases} \text{ (формула 5.1.1.17)}$$

Побудуємо вісь значущості.

У загальному випадку вісь буде мати наступний вигляд:

де $T_{крит}$ - критичні значення для рівня статистичної значущості $p = 0,05$ та $p = 0,01$;



(Схема 5.1.1.19)

Приймати рішення про прийняття чи відхилення гіпотез будемо згідно з наступними правилами:

- Якщо отримане значення $T_{емп}$ потрапить в зону значущості, то приймається гіпотеза H_1 на рівні статистичної значущості p , а гіпотеза H_0 відхиляється. (формула 5.1.1.20)

- Якщо отримане значення $T_{емп}$ потрапить в зону незначущості, то приймається гіпотеза H_0 , а гіпотеза H_1 відхиляється. (формула 5.1.1.21)

- Якщо отримане значення T_{emp} потрапить в зону невизначеності, то тоді при рівні значущості $p = 0,05$ гіпотеза H_1 може бути прийнята, а при рівні значущості $p = 0,01$ гіпотеза H_1 відхиляється на користь H_0 . Тобто дана ситуація не дає змогу з достатньо високим рівнем значущості стверджувати про достовірність конкретної гіпотези. (формула 5.1.1.22)

Перевірка вхідних даних для застосування критерію.

1. Для кожного з експериментів та для кожної групи ми маємо по 13 учасників, тобто $n=13$, що згідно з обмеженнями формул 5.1.1.5 та 5.1.1.6 задовольняє умови критерію.

2. Для кожної з груп ми зафіксували результати до експерименту та після, в яких ми вірогідно можемо ідентифікувати конкретного учасника. Це дає нам змогу говорити про **залежність** вибірок констатувального зрізу та контрольного зрізів, що є однією з умов для застосування Т-критерію Вілкоксона.

3. Результати по кожному з критеріїв були виміряні згідно з 12 бальною системою оцінювання, що є одним із варіантів порядкової шкали.

Таким чином наші вхідні дані повністю відповідають умовам застосування Т-критерію Вілкоксона.

Сформуємо гіпотези Т - критерію Вілкоксона.

Переформулюємо статистичні гіпотези Т-критерію Вілкоксона згідно з умовами нашого дослідження.

H_0 : Інтенсивність зрушень у типовому напрямку зміни оцінки ознаки не перевищує інтенсивності зрушень у нетиповому напрямку зміни оцінки ознаки, присутня тенденція збереження результатів на попередньому рівні. (формула 5.1.1.23)

H_1 : Присутня переважаюча тенденція зрушень результатів у типовому напрямку зміни оцінки ознаки. (формула 5.1.1.24)

В загальному випадку розрахунку Т-критерію Вілкоксона нульові зрушення виключаються з розгляду, проте, у нашому випадку нам також цікава ситуація

збереження результатів на попередньому рівні, саме тому, ми будемо враховувати при ранжуванні нульові зрушення.

Розрахунок Т-критерію Вілкоксона для Контрольної групи.

Проведемо обчислення результатів оцінювання в контрольній групі згідно з алгоритмом розрахунку Т-критерію Вілкоксона.

Враховуючи те, що результати студентів оформлені в (Таблиці 5.1.1.1) розпочнемо з кроку 2 даного алгоритму.

Крок 2:

Застосувавши формулу 5.1.1.9, обчислимо результати зрушень та оформимо їх у таблиці 5.1.1.4.

Таблиця 5.1.1.4

Результати зрушень

| Учасник | Зрушення між Контрольний зріз (ВІС1) та Констатувальний зріз | | | Зрушення між Контрольний зріз (ВІС2) та Констатувальний зріз | | | Зрушення між Контрольний зріз (ВІС3) та Констатувальний зріз | | |
|-------------------|--|-----|-----|--|-----|-----|--|-----|-----|
| | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| Студент1 | 1 | -1 | 1 | 1 | -2 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Студент2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 |
| Студент3 | -1 | 1 | 0 | -1 | 0 | 1 | 0 | 0 | -1 |
| Студент4 | -1 | -1 | -2 | 1 | -1 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Студент5 | 1 | 2 | 1 | -1 | -1 | 0 | -1 | 1 | 1 |
| Студент6 | 1 | -1 | 3 | -1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Студент7 | -1 | -2 | 1 | -1 | -2 | -2 | -4 | -3 | -3 |
| Студент8 | -1 | 0 | 1 | 1 | 1 | -1 | 1 | 2 | 2 |
| Студент9 | 1 | -2 | -1 | 2 | 1 | 1 | 4 | -1 | 2 |
| Студент10 | -1 | 0 | -1 | -1 | -1 | 2 | -1 | 1 | 1 |
| Студент11 | -1 | 0 | 1 | -2 | -1 | 0 | -3 | 2 | 1 |
| Студент12 | 2 | 1 | -1 | 2 | -1 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| Студент13 | -1 | -1 | -2 | -1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 |
| Кількість - | 7 | 6 | 5 | 7 | 7 | 2 | 4 | 2 | 2 |
| Кількість + | 6 | 4 | 7 | 6 | 5 | 8 | 7 | 10 | 11 |
| Нетиповий напрям: | + | + | - | + | + | - | - | - | - |

Додатково розрахуємо кількість зрушень у додатному та від'ємному напрямках $F_{зсуб}^+$ та $F_{зсуб}^-$ згідно з формулами 5.1.1.10 та 5.1.1.11.

На основі отриманих даних зробимо висновки про нетиповий напрям зрушень для кожного з критеріїв на кожному з етапів дослідження.

Крок 3:

Застосувавши формулу 5.1.1.12, підрахуємо абсолютне значення зрушень, результати обчислення оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.5.

Таблиця 5.1.1.5.

Абсолютне значення зрушень

| Контрольна група | Учасник | Абсолютне значення зрушень між Контрольний зріз (VIC1) та Констатувальний зріз | | | Абсолютне значення зрушень між Контрольний зріз (VIC2) та Констатувальний зріз | | | Абсолютне значення зрушень між Контрольний зріз (VIC3) та Констатувальний зріз | | |
|------------------|----------|--|-----|-----|--|-----|-----|--|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| | Студент1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Студент2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | |
| Студент3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | |
| Студент4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | |
| Студент5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | |
| Студент6 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | |
| Студент7 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | |
| Студент8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | |
| Студент9 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 | |
| Студент10 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | |
| Студент11 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | |
| Студент12 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | |
| Студент13 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | |

Крок 4:

Застосувавши формулу 5.1.1.13, обчислимо ранг абсолютного значення зрушень, результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.6.

Таблиця 5.1.1.6.

Ранг абсолютного значення зрушень

| Контрольна група | Учасник | Ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (VIC1) та Констатувальний зріз | | | Ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (VIC2) та Констатувальний зріз | | | Ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (VIC3) та Констатувальний зріз | | |
|------------------|---------|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| Студент1 | 1 | 4 | 2 | 1 | 12 | 4 | 9 | 2 | 11 | |
| Студент2 | 1 | 10 | 10 | 13 | 2 | 13 | 3 | 7 | 5 | |
| Студент3 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | |
| Студент4 | 1 | 4 | 10 | 1 | 2 | 1 | 1 | 7 | 5 | |

| | | | | | | | | | |
|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Студент5 | 1 | 10 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| Студент6 | 1 | 4 | 13 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 11 |
| Студент7 | 1 | 10 | 2 | 1 | 12 | 11 | 12 | 11 | 9 |
| Студент8 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 7 | 5 |
| Студент9 | 1 | 10 | 2 | 10 | 2 | 4 | 12 | 2 | 5 |
| Студент10 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 11 | 3 | 2 | 1 |
| Студент11 | 1 | 1 | 2 | 10 | 2 | 1 | 10 | 7 | 1 |
| Студент12 | 13 | 4 | 2 | 10 | 2 | 4 | 10 | 11 | 9 |
| Студент13 | 1 | 4 | 10 | 1 | 2 | 4 | 3 | 11 | 11 |

Крок5:

Враховуючи те, що в багатьох випадках ми отримали зв'язані ранги, проведемо коригування рангів, результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.7.

Таблиця 5.1.1.7.

Коригування рангів

| | Учасник | Скоректований ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (VIC1) та Констатувальний зріз | | | Скоректований ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (VIC2) та Констатувальний зріз | | | Скоректований ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (VIC3) та Констатувальний зріз | | |
|------------------|---------------------|---|------|-----|---|------|------|---|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| Контрольна група | Студент1 | 6,5 | 6,5 | 5,5 | 5 | 12,5 | 7 | 9 | 4 | 12 |
| | Студент2 | 6,5 | 11,5 | 11 | 13 | 6,5 | 13 | 5,5 | 8,5 | 6,5 |
| | Студент3 | 6,5 | 6,5 | 1 | 5 | 1 | 7 | 1,5 | 1 | 2,5 |
| | Студент4 | 6,5 | 6,5 | 11 | 5 | 6,5 | 2 | 1,5 | 8,5 | 6,5 |
| | Студент5 | 6,5 | 11,5 | 5,5 | 5 | 6,5 | 2 | 5,5 | 4 | 2,5 |
| | Студент6 | 6,5 | 6,5 | 13 | 5 | 6,5 | 7 | 5,5 | 4 | 12 |
| | Студент7 | 6,5 | 11,5 | 5,5 | 5 | 12,5 | 11,5 | 12,5 | 12 | 9,5 |
| | Студент8 | 6,5 | 2 | 5,5 | 5 | 6,5 | 7 | 5,5 | 8,5 | 6,5 |
| | Студент9 | 6,5 | 11,5 | 5,5 | 11 | 6,5 | 7 | 12,5 | 4 | 6,5 |
| | Студент10 | 6,5 | 2 | 5,5 | 5 | 6,5 | 11,5 | 5,5 | 4 | 2,5 |
| | Студент11 | 6,5 | 2 | 5,5 | 11 | 6,5 | 2 | 10,5 | 8,5 | 2,5 |
| | Студент12 | 13 | 6,5 | 5,5 | 11 | 6,5 | 7 | 10,5 | 12 | 9,5 |
| | Студент13 | 6,5 | 6,5 | 11 | 5 | 6,5 | 7 | 5,5 | 12 | 12 |
| | Сума рангів: | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 |

Проведемо перевірку коректності розрахунку коригованих рангів згідно формули 5.1.1.15

$$\sum_{i=1}^n R_{кориг}^i = \frac{n(n+1)}{2} = \frac{13(13+1)}{2} = 91$$

Порівнявши отриманий результат з табличними даними, можемо зробити висновок, що всі ранги розраховані коректно

Крок 6:

Застосувавши формулу 5.1.1.16, розрахуємо значення T емпіричного. Результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.8.

Таблиця 5.1.1.8.

Значення T емпіричного

| Контрольна група | Показник | Темп. для Контрольний зріз (ВІС 1) | | | Темп. для Контрольний зріз (ВІС 2) | | | Темп. для Контрольний зріз (ВІС 3) | | |
|------------------|----------|------------------------------------|-----|------|------------------------------------|------|------|------------------------------------|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| Темп. | | 45,5 | 36 | 38,5 | 50 | 32,5 | 18,5 | 34 | 16 | 12 |

Крок 7:

Згідно з таблицею критичних значень T -критерію Вілкоксона [124] знайдемо критичні значення для рівня статистичної значущості $p = 0,05$ та $p = 0,01$.

$$T_{крит} = \begin{cases} 21, & (p \leq 0,05) \\ 12, & (p \leq 0,01) \end{cases}, \text{ для } n = 13$$

Побудуємо вісь значимості для трактування отриманих результатів:



(Схема 5.1.1.30)

Застосувавши правило формул 5.1.1.20, 5.1.1.21 та 5.1.1.22, вирішимо, яку з гіпотез приймати. Результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.9.

Таблиця 5.1.1.9.

Правило прийняття гіпотези

| Контрольна група | Рівень | Прийнята гіпотеза для Контрольний зріз (ВІС 1) | | | Прийнята гіпотеза для Контрольний зріз (ВІС 2) | | | Прийнята гіпотеза для Контрольний зріз (ВІС 3) | | |
|------------------|----------|--|-----|-----|--|-----|-----|--|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| | Напрямок | + | + | - | + | + | - | - | - | - |
| | <0,01 | H0 | H0 | H0 | H0 | H0 | H0 | H0 | H0 | H1 |
| | <0,05 | H0 | H0 | H0 | H0 | H0 | H1 | H0 | H1 | H1 |

Аналіз результатів обчислення для контрольної групи.

Як бачимо з результатів обчислень, згідно з Т-критерієм Вілкоксона результати учасників Контрольної групи на контрольному зрізі (ВІС1) та (ВІС2) не зазнали суттєвих змін у порівнянні з результатами констатувального зрізу. Присутня тенденція збереження результатів на попередньому рівні, а зрушення у напрямку збільшення є випадковим.

Проаналізувавши результати контрольного зрізу (ВІС3), можемо зробити висновок що тільки по 1-му з 3 критеріїв присутня тенденція до збільшення результатів, що не дає нам змогу говорити про ефективність традиційної методики в цілому та наявності загальної тенденції збільшення навченості студентів.

Розрахунок Т-критерію Вілкоксона для Експериментальної групи 1.

Аналогічно розрахунку для контрольної групи, проведемо розрахунки для Експериментальної групи 1.

Крок2:

Застосувавши формулу 5.1.1.9, обчислимо результати зрушень та оформимо їх у вигляді таблиці 5.1.1.10.

Таблиця 5.1.1.10

Результати зрушень

| Експериментальна група 1 | Учасник | Зрушення між Контрольний зріз (ВІС1) та Констатувальний зріз | | | Зрушення між Контрольний зріз (ВІС2) та Констатувальний зріз | | | Зрушення між Контрольний зріз (ВІС3) та Констатувальний зріз | | |
|--------------------------|---------|--|-----|-----|--|-----|-----|--|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| | | Студент1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 6 | 6 |
| Студент2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | |
| Студент3 | 1 | 1 | 3 | -2 | -2 | 0 | -2 | -1 | -1 | |
| Студент4 | 3 | 2 | -1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| Студент5 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | |
| Студент6 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4 | |
| Студент7 | 1 | -1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 5 | 2 | 7 | |
| Студент8 | 0 | -1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 6 | |

| | | | | | | | | | |
|-------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Студент9 | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | -1 | 5 | 5 | 3 |
| Студент10 | -2 | 1 | 2 | -1 | 1 | -1 | 2 | 1 | 2 |
| Студент11 | -1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 5 | 6 |
| Студент12 | 2 | 1 | -1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 |
| Студент13 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 6 | 5 | 5 |
| Кількість - | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Кількість + | 10 | 10 | 10 | 11 | 12 | 10 | 12 | 12 | 11 |
| Нетиповий напрям: | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Крок3:

Застосувавши формулу 5.1.1.12, підрахуємо абсолютне значення зрушень, результати обчислення оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.11.

*Таблиця 5.1.1.11***Абсолютне значення зрушень**

| | Учасник | Абсолютне значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС1) та Констатувальний зріз | | | Абсолютне значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС2) та Констатувальний зріз | | | Абсолютне значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС3) та Констатувальний зріз | | |
|-------------------------|-----------|--|-----|-----|--|-----|-----|--|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| Експериментальна група1 | Студент1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 6 | 6 | 5 |
| | Студент2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 |
| | Студент3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| | Студент4 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| | Студент5 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 |
| | Студент6 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4 |
| | Студент7 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 5 | 2 | 7 |
| | Студент8 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 6 |
| | Студент9 | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 5 | 5 | 3 |
| | Студент10 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| | Студент11 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 5 | 5 |
| | Студент12 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 |
| | Студент13 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 6 | 5 | 5 |

Крок4:

Застосувавши формулу 5.1.1.13, обчислимо ранг абсолютного значення зрушень, результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.12.

Таблиця 5.1.1.12

Ранг абсолютного значення зрушень

| Експериментальна група | Учасник | Ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС1) та Констатувальний зріз | | | Ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС2) та Констатувальний зріз | | | Ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС3) та Констатувальний зріз | | |
|------------------------|----------|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| | Студент1 | 10 | 7 | 12 | 10 | 9 | 7 | 12 | 13 | 8 |
| Студент2 | 7 | 7 | 8 | 10 | 13 | 7 | 8 | 5 | 8 | |
| Студент3 | 2 | 2 | 12 | 3 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Студент4 | 10 | 7 | 2 | 3 | 1 | 7 | 4 | 5 | 4 | |
| Студент5 | 10 | 7 | 2 | 10 | 9 | 7 | 8 | 8 | 4 | |
| Студент6 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 | 7 | 4 | 8 | 4 | |
| Студент7 | 2 | 2 | 8 | 3 | 1 | 7 | 8 | 4 | 13 | |
| Студент8 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 5 | 4 | 1 | 11 | |
| Студент9 | 2 | 7 | 2 | 8 | 12 | 2 | 8 | 8 | 3 | |
| Студент10 | 7 | 2 | 8 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | |
| Студент11 | 2 | 7 | 2 | 1 | 5 | 5 | 4 | 8 | 11 | |
| Студент12 | 7 | 2 | 2 | 8 | 5 | 2 | 3 | 5 | 4 | |
| Студент13 | 10 | 13 | 8 | 10 | 9 | 7 | 12 | 8 | 8 | |

Крок5:

Враховуючи те, що в багатьох випадках ми отримали зв'язані ранги, проведемо коригування рангів, результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.13.

Таблиця 5.1.1.13

Результати коригування рангів

| Експериментальна група | Учасник | Скоректований ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС1) та Констатувальний зріз | | | Скоректований ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС2) та Констатувальний зріз | | | Скоректований ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС3) та Констатувальний зріз | | |
|------------------------|---------|---|-----|------|---|-----|-----|---|-----|------|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| Студент1 | | 11,5 | 9,5 | 12,5 | 11,5 | 10 | 10 | 12,5 | 13 | 9 |
| Студент2 | | 8 | 9,5 | 9,5 | 11,5 | 13 | 10 | 9,5 | 6 | 9 |
| Студент3 | | 4 | 4 | 12,5 | 5 | 6,5 | 1 | 1,5 | 2 | 1 |
| Студент4 | | 11,5 | 9,5 | 4,5 | 5 | 2,5 | 10 | 5,5 | 6 | 5,5 |
| Студент5 | | 11,5 | 9,5 | 4,5 | 11,5 | 10 | 10 | 9,5 | 10 | 5,5 |
| Студент6 | | 4 | 1 | 4,5 | 5 | 6,5 | 10 | 5,5 | 10 | 5,5 |
| Студент7 | | 4 | 4 | 9,5 | 5 | 2,5 | 10 | 9,5 | 4 | 13 |
| Студент8 | | 1 | 4 | 1 | 5 | 2,5 | 5,5 | 5,5 | 2 | 11,5 |
| Студент9 | | 4 | 9,5 | 4,5 | 8,5 | 12 | 3 | 9,5 | 10 | 3 |
| Студент10 | | 8 | 4 | 9,5 | 1,5 | 2,5 | 3 | 1,5 | 2 | 2 |
| Студент11 | | 4 | 9,5 | 4,5 | 1,5 | 6,5 | 5,5 | 5,5 | 10 | 11,5 |

| | | | | | | | | | |
|---------------------|------|----|-----|------|-----|----|------|----|-----|
| Студент12 | 8 | 4 | 4,5 | 8,5 | 6,5 | 3 | 3 | 6 | 5,5 |
| Студент13 | 11,5 | 13 | 9,5 | 11,5 | 10 | 10 | 12,5 | 10 | 9 |
| Сума рангів: | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 |

Проведемо перевірку коректності розрахунку корегованих рангів згідно формули 5.1.1.15.

$$\sum_{i=1}^n R_{кориг}^i = \frac{n(n+1)}{2} = \frac{13(13+1)}{2} = 91$$

Порівнявши отриманий результат з табличними даними, можемо зробити висновок, що всі ранги розраховані коректно.

Крок 6:

Застосувавши формулу 5.1.1.16, розрахуємо значення T емпіричного. Результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.14.

Таблиця 5.1.1.14

Значення T емпіричного

| Експериментальна група | Показник | Т емп. для Контрольний зріз (ВІС 1) | | | Т емп. для Контрольний зріз (ВІС 2) | | | Т емп. для Контрольний зріз (ВІС 3) | | |
|------------------------|----------|-------------------------------------|-----|-----|-------------------------------------|-----|-----|-------------------------------------|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| | Темп. | 12 | 8 | 9 | 6,5 | 6,5 | 6 | 1,5 | 2 | 1 |

Крок 7:

Згідно з таблицею критичних значень T -критерію Вілкоксона [124] знайдемо критичні значення для рівня статистичної значущості $p = 0,05$ та $p = 0,01$.

$$T_{крит} = \begin{cases} 21, & (p \leq 0,05) \\ 12, & (p \leq 0,01) \end{cases}, \text{ для } n = 13$$

Побудуємо вісь значимості для трактування отриманих результатів:



(Схема 5.1.1.31)

Застосувавши правила 5.1.1.20, 5.1.1.21 та 5.1.1.22, вирішимо яку з гіпотез приймати. Результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.15.

Таблиця 5.1.1.15

Прийняття гіпотези

| Експериментальна група1 | Рівень | Прийнята гіпотеза для Контрольний зріз (ВІС 1) | | | Прийнята гіпотеза для Контрольний зріз (ВІС 2) | | | Прийнята гіпотеза для Контрольний зріз (ВІС 3) | | |
|-------------------------|--------|--|-----|-----|--|-----|-----|--|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| | Напряв | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | <0,01 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 |
| | <0,05 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 |

Аналіз результатів обчислення для Експериментальної групи1.

Проаналізувавши результати обчислень, ми бачимо, що на кожному з етапів навчання по кожному з критеріїв студенти Експериментальної групи 1 показали чітку не випадкову тенденцію до зростання результатів оцінювання, у порівнянні з констатувальним зрізом. Таким чином ми можемо говорити про чітку наявність загальної не випадкової тенденції збільшення навченості студентів та ефективність методичної системи інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в магістратурі в цілому.

Проаналізувавши T емпіричний у таблиці 5.1.1.14, ми можемо зробити висновок, що за результатами контрольних зрізів 1, 2 та 3 прослідковується чітка динаміка збільшення загального рівня формування академічної грамотності групи.

Розрахунок T -критерію Вілкоксона для Експериментальної групи2.

Аналогічно розрахунку для Експериментальної групи 1, проведемо розрахунки для Експериментальної групи 2.

Крок 2:

Застосувавши формулу 5.1.1.9, обчислимо результати зрушень та оформимо їх у вигляді таблиці 5.1.1.16.

Таблиця 5.1.1.16

Результати зрушень для Експериментальної групи 2

| Експериментальна група 2 | Учасник | Зрушення між Контрольний зріз (ВІС1) та Констатувальний зріз | | | Зрушення між Контрольний зріз (ВІС2) та Констатувальний зріз | | | Зрушення між Контрольний зріз (ВІС3) та Констатувальний зріз | | |
|--------------------------|---------|--|-----|-----|--|-----|-----|--|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| | | Студент1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 4 | 0 | 2 | 6 |
| Студент2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 6 | 5 | 7 | 8 | |
| Студент3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | -1 | 5 | 4 | |
| Студент4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | |
| Студент5 | 1 | 3 | 2 | -1 | 3 | 2 | 2 | 6 | 4 | |
| Студент6 | -1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | |
| Студент7 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 1 | 4 | 4 | 1 | |
| Студент8 | -1 | -1 | -1 | 1 | -2 | -1 | 2 | -1 | -1 | |
| Студент9 | 2 | 2 | -1 | 3 | 3 | 0 | 4 | 3 | 1 | |
| Студент10 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | |
| Студент11 | -1 | -1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 3 | 4 | |
| Студент12 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 7 | |
| Студент13 | 2 | 1 | 5 | 2 | 4 | 5 | 2 | 3 | 5 | |
| Кількість - | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Кількість + | 9 | 9 | 10 | 11 | 12 | 10 | 11 | 12 | 12 | |
| Нетиповий напрям: | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |

Крок 3:

Застосувавши формулу 5.1.1.12, підрахуємо абсолютне значення зрушень, результати обчислення оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.17

Таблиця 5.1.17

Абсолютне значення зрушень для Експериментальної групи 2.

| Експериментальна група 2 | Учасник | Абсолютне значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС1) та Констатувальний зріз | | | Абсолютне значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС2) та Констатувальний зріз | | | Абсолютне значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС3) та Констатувальний зріз | | |
|--------------------------|---------|--|-----|-----|--|-----|-----|--|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| | | Студент1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 4 | 0 | 2 | 6 |
| Студент2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 6 | 5 | 7 | 8 | |

| | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Студент3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 4 |
| Студент4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 |
| Студент5 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 6 | 4 |
| Студент6 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 |
| Студент7 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| Студент8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Студент9 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 0 | 4 | 3 | 1 |
| Студент10 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| Студент11 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| Студент12 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 7 |
| Студент13 | 2 | 1 | 5 | 2 | 4 | 5 | 2 | 3 | 5 |

Крок4:

Застосувавши формулу 5.1.1.13, обчислимо ранг абсолютного значення зрушень, результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.18.

Таблиця 5.1.1.18

Ранг абсолютного значення зрушень для Експериментальної групи 2

| Експериментальна група2 | Учасник | Ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС1) та Констатувальний зріз | | | Ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС2) та Констатувальний зріз | | | Ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС3) та Констатувальний зріз | | |
|-------------------------|---------|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| | | Студент1 | 2 | 10 | 1 | 2 | 9 | 1 | 4 | 11 |
| Студент2 | 12 | 10 | 11 | 11 | 9 | 13 | 12 | 13 | 13 | |
| Студент3 | 1 | 1 | 6 | 2 | 1 | 3 | 2 | 8 | 5 | |
| Студент4 | 12 | 10 | 9 | 8 | 9 | 9 | 8 | 8 | 5 | |
| Студент5 | 2 | 10 | 6 | 2 | 6 | 6 | 4 | 11 | 5 | |
| Студент6 | 2 | 1 | 6 | 2 | 1 | 6 | 2 | 6 | 5 | |
| Студент7 | 7 | 8 | 2 | 11 | 6 | 3 | 8 | 6 | 1 | |
| Студент8 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | |
| Студент9 | 7 | 8 | 2 | 8 | 6 | 1 | 8 | 2 | 1 | |
| Студент10 | 7 | 3 | 9 | 8 | 1 | 9 | 8 | 2 | 5 | |
| Студент11 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 6 | 1 | 2 | 5 | |
| Студент12 | 7 | 3 | 11 | 11 | 9 | 11 | 12 | 8 | 12 | |
| Студент13 | 7 | 3 | 13 | 7 | 9 | 12 | 4 | 2 | 11 | |

Крок5:

Враховуючи те, що в багатьох випадках ми отримали зв'язані ранги, проведемо коригування рангів, результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.19.

Таблиця 5.1.1.19

Коригування рангів

| Учасник | Скоректований ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС1) та Констатувальний зріз | | | Скоректований ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС2) та Констатувальний зріз | | | Скоректований ранг абсолютного значення зрушень між Контрольний зріз (ВІС3) та Констатувальний зріз | | |
|---------------------|---|------|------|---|-----|-----|---|------|-----|
| | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| Студент1 | 4 | 11,5 | 1 | 4 | 11 | 1,5 | 5,5 | 11,5 | 4 |
| Студент2 | 12,5 | 11,5 | 11,5 | 12 | 11 | 13 | 12,5 | 13 | 13 |
| Студент3 | 1 | 1,5 | 7 | 4 | 3 | 4 | 2,5 | 9 | 7,5 |
| Студент4 | 12,5 | 11,5 | 9,5 | 9 | 11 | 9,5 | 9,5 | 9 | 7,5 |
| Студент5 | 4 | 11,5 | 7 | 4 | 7 | 7 | 5,5 | 11,5 | 7,5 |
| Студент6 | 4 | 1,5 | 7 | 4 | 3 | 7 | 2,5 | 6,5 | 7,5 |
| Студент7 | 9 | 8,5 | 3,5 | 12 | 7 | 4 | 9,5 | 6,5 | 2 |
| Студент8 | 4 | 5 | 3,5 | 4 | 3 | 4 | 5,5 | 1 | 2 |
| Студент9 | 9 | 8,5 | 3,5 | 9 | 7 | 1,5 | 9,5 | 3,5 | 2 |
| Студент10 | 9 | 5 | 9,5 | 9 | 3 | 9,5 | 9,5 | 3,5 | 7,5 |
| Студент11 | 4 | 5 | 3,5 | 1 | 3 | 7 | 1 | 3,5 | 7,5 |
| Студент12 | 9 | 5 | 11,5 | 12 | 11 | 11 | 12,5 | 9 | 12 |
| Студент13 | 9 | 5 | 13 | 7 | 11 | 12 | 5,5 | 3,5 | 11 |
| Сума рангів: | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 |

Проведемо перевірку коректності розрахунку корегованих рангів згідно формули 5.1.1.15.

$$\sum_{i=1}^n R_{\text{кориг}}^i = \frac{n(n+1)}{2} = \frac{13(13+1)}{2} = 91$$

Порівнявши отриманий результат з табличними даними, можемо зробити висновок, що всі ранги розраховані коректно.

Крок6: Застосувавши формулу 5.1.1.16, розрахуємо значення Т емпіричного. Результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.20.

Таблиця 5.1.1.20

Значення Т емпіричного для Експериментальної групи 2

| Експериментальна група2 | Показник | Темп. для Контрольний зріз (ВІС 1) | | | Темп. для Контрольний зріз (ВІС 2) | | | Темп. для Контрольний зріз (ВІС 3) | | |
|-------------------------|----------|------------------------------------|-----|-----|------------------------------------|-----|-----|------------------------------------|-----|-----|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| | Темп. | 12 | 10 | 7 | 4 | 3 | 4 | 2,5 | 1 | 2 |

Крок 7:

Згідно з таблицею критичних значень Т-критерію Вілкоксона [124], знайдемо критичні значення для рівня статистичної значущості $p = 0,05$ та $p = 0,01$.

$$T_{\text{крит}} = \begin{cases} 21, (p \leq 0,05) \\ 12, (p \leq 0,01) \end{cases}, \text{ для } n = 13$$

Побудуємо вісь значимості для трактування отриманих результатів.



(Схема 5.1.1.32)

Застосувавши правила 5.1.1.20, 5.1.1.21 та 5.1.1.22, вирішимо, яку з гіпотез приймати. Результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.1.21.

Прийняття гіпотези

| Експериментальна група2 | Рівень | Прийнята гіпотеза для Контрольного зрізу (ВІС 1) | | | Прийнята гіпотеза для Контрольного зрізу (ВІС 2) | | | Прийнята гіпотеза для Контрольного зрізу (ВІС 3) | | |
|-------------------------|-----------|--|-----------|-----------|--|-----------|-----------|--|-----------|-----------|
| | | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
| | Напрямок | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| <0,01 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 |
| <0,05 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 | Н1 |

Аналіз результатів обчислення для Експериментальної групи 2.

Проаналізувавши результати обчислень, ми бачимо, що як і у випадку з Експериментальною групою 1, учасники Експериментальної групи 2 показали не випадкову чітку тенденцію до зростання результатів формування академічної грамотності у порівнянні з констатувальним зрізом по кожному з розглянутих критеріїв.

Також згідно результатів Т емпіричного у таблиці 5.1.1.20, ми можемо зробити висновок, що по мірі застосування методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення (за результатами контрольного зрізу 1, 2, 3) прослідковується чітка динаміка збільшення загального рівня навченості групи.

Таким чином ми можемо говорити про чітку тенденцію загального збільшення навченості студентів та ефективність авторської інтегративної методики в цілому.

5.1.2. Верифікація гіпотези дослідження із використанням U-критерію Манна-Уїтні.

Використання Т-критерію Вілкоксона для обчислень результатів у підрозділі 5.1.1. дало нам змогу говорити про наявність тенденції загального зростання рівня формування академічної грамотності японського мовлення у студентів Експериментальних груп 1 та 2, а також у Контрольній групі на 3-му контрольному зрізі, але лише по частині критеріїв.

Проте, даний метод можна застосовувати лише на залежних вибірках, тобто, ми змогли виявити достовірну тенденцію зростання результатів в рамках кожної з груп окремо, проте не змогли порівняти аналогічні результати у різних групах для того, щоб зяс'увати, які з них виявились найкращими.

Для порівняння результатів у різних групах розглянемо U-критерій Манна-Уїтні.

Опис U-критерію Манна-Уїтні.

U-критерій Манна-Уїтні – непараметричний статистичний критерій, що використовується для оцінки різниці між двома незалежними вибірками за рівнем будь-якої ознаки, вимірної якісно. Дозволяє виявити відмінності в значенні параметра між малими вибірками.

Цей метод визначає, чи досить мала зона значень, що перехрещуються між двома рядами (ранжованим рядом значень параметра в першій вибірці і таким самим в другій вибірці). Чим менше значення критерію, тим вірогідніше, що відмінності між значеннями параметра у вибірках достовірні.

У кожній з вибірок повинно бути не менше 3 значень ознаки. Допускається, щоб в одній вибірці були два значення, але в другій тоді не менше п'яти.

$$n_{min} = 3; \text{ (формула 5.1.2.45)}$$

Гіпотези U-критерію Манна-Уїтні

Нехай 1-м рядом (вбіркою, групою) ми бужемо називати той ряд значень, в якому значення, за попередньою оцінкою, вище, а 2-м рядом той, де вони ймовірно нижче.

Тоді статистичні гіпотези будуть мати наступний вид:

H_0 : Рівень ознаки в групі 2 не нижче рівня ознаки в групі 1. (формула 5.1.2.46)

H_1 : Рівень ознаки в групі 2 нижче рівня ознаки в групі 1. (формула 5.1.2.47)

Алгоритм застосування критерію.

Для застосування U-критерію Манна-Уїтні необхідно пройти наступні кроки:

1. Фіксація та ранжування результатів.

- Скласти єдиний ранжований ряд з обох вибірок, що зіставляються, розставивши їхні елементи по мірі наростання ознаки.
- проранжувати отримані значення, надаючи меншому значенню менший ранг. У разі рівних значень з декількох одиниць, кожній з них надається середнє арифметичне значення рангів. Загальна кількість рангів вийде рівною:

$$N = n_1 + n_2,$$

де n_1 - кількість елементів у першій вибірці n_2 - кількість елементів у другій вибірці.

2. Обчислення рангових сум.

- Розділити єдиний ранжований ряд на два, що складаються відповідно з одиниць першої і другої вибірок.
- Підрахувати окремо суму рангів елементів першої вибірки і, окремо — елементів другої вибірки.
- Визначити більшу з двох рангових сум T_x , таку, що відповідає вибірці з n_x одиниць.

3. Обчислення значення критерію.

- Визначити значення U -критерію Манна -Уїтні за формулою:

$$U = n_1 * n_2 + \frac{n_x * (n_x + 1)}{2} - T_x; \text{ (формула 5.1.2.48)}$$

4. Побудова вісі значущості та перевірка коректності гіпотез.

- За таблицею критичних значень для обраного рівня статистичної значущості визначити критичне значення критерію для n_1 та n_2 .

$$T_{\text{крит}} = \begin{cases} x, (p \leq 0,05) \\ y, (p \leq 0,01) \end{cases} \text{ (формула 5.1.2.49)}$$

У загальному випадку вісь значущості буде мати наступний вигляд:



(Схема 5.1.2.33)

Приймати рішення про прийняття чи відхилення гіпотез будемо згідно з наступними правилами:

- Якщо набуте значення U менше табличного або дорівнює йому, то визнається наявність істотної відмінності між рівнем ознаки в даних вибірках, приймається альтернативна гіпотеза H_1 . (формула 5.1.2.51)
- Якщо ж набуте значення більше за табличне, приймається нульова гіпотеза H_0 . (формула 5.1.2.52)
- Достовірність відмінностей тим вище, чим менше значення U .

Застосування U-критерію Манна-Уїтні.

Враховуючи відсутність інформації про нормальність розподілу та однакову кількість учасників у всіх групах ($n_1 = n_2 = 13$), застосуємо U-критерій Манна-Уїтні для порівняння отриманих результатів у Контрольному зрізі для Експериментальних груп 1 та 2 та Констатувальному зрізі.

Припустимо, що результати у експериментальних групах вищі, ніж результати у контрольній групі.

Тоді статистичні гіпотези будуть мати наступний вигляд:

H_0 : Рівень знань в контрольній групі не нижче рівня знань в експериментальній групі. (формула 5.1.2.53)

H_1 : Рівень знань в експериментальній групі достовірно вище рівня знань в контрольній групі. (формула 5.1.2.54)

Порівняємо результати для Контрольної групи та Експериментальної групи 1. Результати розрахунків наведемо у вигляді таблиці 5.1.2.22.

Таблиця 5.1.2.22

Порівняння результатів Контрольної групи та Експериментальної групи 1

| Учасник | Крок 1: Початкові результати (ВІСЗ) | | | | | | Крок 1: Обчислення скоригованого рангу | | | | | |
|---------------------|-------------------------------------|-----|-----|-------------------------|-----|-----|--|------------|------------|------------|--------------|--------------|
| | Контрольна група | | | Експериментальна група1 | | | Кр1 | | Кр2 | | Кр3 | |
| | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Ранг 1 | Ранг 2 | Ранг 1 | Ранг 2 | Ранг 1 | Ранг 2 |
| Студент1 | 6 | 6 | 7 | 9 | 10 | 9 | 19,5 | 9,0 | 22,0 | 7,0 | 16,5 | 8,0 |
| Студент2 | 4 | 5 | 5 | 9 | 9 | 8 | 19,5 | 2,0 | 18,0 | 3,0 | 11,5 | 3,0 |
| Студент3 | 5 | 6 | 5 | 4 | 6 | 4 | 2,0 | 5,0 | 7,0 | 7,0 | 1,0 | 3,0 |
| Студент4 | 6 | 10 | 11 | 10 | 10 | 11 | 23,5 | 9,0 | 22,0 | 22,0 | 24,0 | 24,0 |
| Студент5 | 5 | 6 | 7 | 7 | 8 | 8 | 12,5 | 5,0 | 13,5 | 7,0 | 11,5 | 8,0 |
| Студент6 | 5 | 5 | 6 | 9 | 10 | 9 | 19,5 | 5,0 | 22,0 | 3,0 | 16,5 | 5,5 |
| Студент7 | 4 | 6 | 5 | 8 | 9 | 9 | 15,0 | 2,0 | 18,0 | 7,0 | 16,5 | 3,0 |
| Студент8 | 9 | 5 | 7 | 8 | 7 | 10 | 15,0 | 19,5 | 10,0 | 3,0 | 21,0 | 8,0 |
| Студент9 | 6 | 4 | 6 | 10 | 9 | 10 | 23,5 | 9,0 | 18,0 | 1,0 | 21,0 | 5,5 |
| Студент10 | 6 | 8 | 9 | 12 | 8 | 9 | 26,0 | 9,0 | 13,5 | 13,5 | 16,5 | 16,5 |
| Студент11 | 7 | 11 | 8 | 11 | 11 | 11 | 25,0 | 12,5 | 25,5 | 25,5 | 24,0 | 11,5 |
| Студент12 | 6 | 8 | 8 | 9 | 10 | 12 | 19,5 | 9,0 | 22,0 | 13,5 | 26,0 | 11,5 |
| Студент13 | 8 | 8 | 10 | 9 | 8 | 9 | 19,5 | 15,0 | 13,5 | 13,5 | 16,5 | 21,0 |
| Сума рангів: | | | | | | | 240 | 111 | 225 | 126 | 222,5 | 128,5 |

Використавши формулу 5.1.2.48, підрахуємо значення U критерію для кожного з випадків, результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.2.23.

Таблиця 5.1.2.23

Значення U критерію

| Ознака | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
|--------------|------|-----|------|
| U критерій | 20,0 | 35 | 37,5 |

Згідно з формулою 5.1.2.49, визначимо значення $T_{\text{крит}}$ [124].

$$T_{\text{крит}} = \begin{cases} 51, & (p \leq 0,05) \\ 39, & (p \leq 0,01) \end{cases} \quad (\text{формула 5.1.2.57})$$

Побудуємо вісь значущості для $n_1 = n_2 = 13$



(Схема 5.1.2.34)

На основі правил 5.1.2.51 та 5.1.2.52, приймемо відповідну гіпотезу та оформимо результати у вигляді таблиці 5.1.2.23.

Таблиця 5.1.2.23

Прийняття гіпотези

| Ознака | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
|----------|-------|-------|-------|
| Гіпотеза | H_1 | H_1 | H_1 |

Як бачимо, в усіх випадках ми отримали підтвердження гіпотези H_1 (згідно формули 5.1.2.54).

Таким чином можна зробити висновок, що результати, отримані в Експериментальній групі 1, достовірно кращі за результати, отримані в контрольній групі.

Проведемо аналогічні розрахунки для Експериментальної групи 2 у порівнянні з Контрольною групою.

Таблиця 5.1.2.24

Результати Контрольної групи та Експериментальної групи 2

| Учасник | Крок 1: Початкові результати (ВІСЗ) | | | | | | Крок 1: Обчислення скоригованого рангу | | | | | |
|----------|-------------------------------------|-----|-----|-------------------------|-----|-----|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| | Контрольна група | | | Експериментальна група2 | | | Кр1 | | Кр2 | | Кр3 | |
| | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Кр1 | Кр2 | Кр3 | Ранг 1 | Ранг 2 | Ранг 1 | Ранг 2 | Ранг 1 | Ранг 2 |
| Студент1 | 6 | 6 | 7 | 8 | 8 | 9 | 19,0 | 8,5 | 15,5 | 6,5 | 17,0 | 8,5 |
| Студент2 | 4 | 5 | 5 | 10 | 12 | 10 | 24,0 | 1,5 | 26,0 | 3,0 | 22,0 | 2,0 |
| Студент3 | 5 | 6 | 5 | 7 | 11 | 11 | 14,0 | 4,0 | 24,5 | 6,5 | 25,0 | 2,0 |
| Студент4 | 6 | 10 | 11 | 7 | 8 | 7 | 14,0 | 8,5 | 15,5 | 22,5 | 8,5 | 25,0 |
| Студент5 | 5 | 6 | 7 | 8 | 8 | 9 | 19,0 | 4,0 | 15,5 | 6,5 | 17,0 | 8,5 |
| Студент6 | 5 | 5 | 6 | 6 | 8 | 7 | 8,5 | 4,0 | 15,5 | 3,0 | 8,5 | 4,5 |
| Студент7 | 4 | 6 | 5 | 7 | 7 | 7 | 14,0 | 1,5 | 9,5 | 6,5 | 8,5 | 2,0 |
| Студент8 | 9 | 5 | 7 | 10 | 7 | 9 | 24,0 | 22,0 | 9,5 | 3,0 | 17,0 | 8,5 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|---|----|----|----|----|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Студент9 | 6 | 4 | 6 | 10 | 9 | 10 | 24,0 | 8,5 | 21,0 | 1,0 | 22,0 | 4,5 |
| Студент10 | 6 | 8 | 9 | 8 | 8 | 9 | 19,0 | 8,5 | 15,5 | 15,5 | 17,0 | 17,0 |
| Студент11 | 7 | 11 | 8 | 11 | 10 | 11 | 26,0 | 14,0 | 22,5 | 24,5 | 25,0 | 12,5 |
| Студент12 | 6 | 8 | 8 | 7 | 8 | 9 | 14,0 | 8,5 | 15,5 | 15,5 | 17,0 | 12,5 |
| Студент13 | 8 | 8 | 10 | 8 | 8 | 9 | 19,0 | 19,0 | 15,5 | 15,5 | 17,0 | 22,0 |
| Сума рангів: | | | | | | | 238,5 | 112,5 | 221,5 | 129,5 | 221,5 | 129,5 |

Використавши формулу 5.1.2.48, підрахуємо значення U критерію для кожного з випадків, результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.2.15.

Таблиця 5.1.2.25

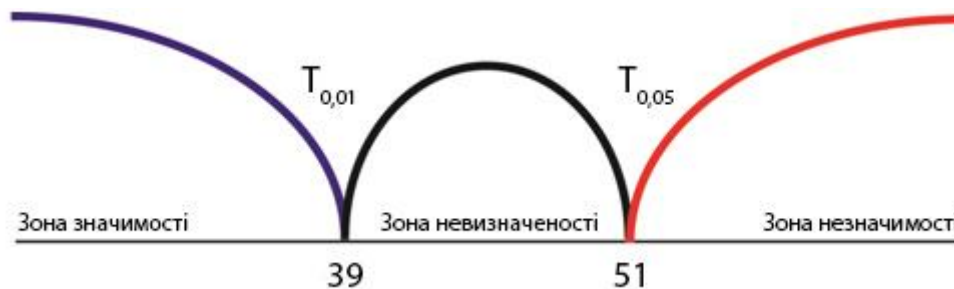
Значення U критерію

| Ознака | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
|--------------|------|------|------|
| U критерій | 21,5 | 38,5 | 38,5 |

Згідно з формулою 5.1.2.49, визначимо значення $T_{\text{крит}}$ [124].

$$T_{\text{крит}} = \begin{cases} 51, & (p \leq 0,05) \\ 39, & (p \leq 0,01) \end{cases} \quad (5.61)$$

Побудуємо вісь значущості для $n_1 = n_2 = 13$



(Схема 5.1.2.35)

На основі правил 5.1.2.51 та 5.1.2.52, приймемо відповідну гіпотезу, результати оформимо у вигляді таблиці 5.1.2.26.

Таблиця 5.1.2.26.

Прийняття гіпотези

| Ознака | Кр1 | Кр2 | Кр3 |
|----------|-------|-------|-------|
| Гіпотеза | H_1 | H_1 | H_1 |

Як бачимо, аналогічно експериментальній групі 1, для 2-ї групи в усіх випадках ми також отримали підтвердження гіпотези H_1 (згідно формул 5.1.2.54).

Таким чином можна зробити висновок, що результати отримані в Експериментальній групі 2 достовірно кращі, ніж результати отримані в Контрольній групі.

Отже, академічно грамотним ми вважали мовлення, яке відповідало оцінці вище за «Задовільно» із визначених критеріїв згідно з етапами навчання. Досягнення академічної грамотності вважалося статистично сталим, якщо студент досягав академічної грамотності за трьома ВІС.

Проведення контрольного зрізу 1 дало змогу проаналізувати й усунути процесуальні недоліки, які було помічено в ході експерименту. Зокрема, було проведено бесіди з окремими студентами для з'ясування причин слабкої успішності і недостатньої мотивації до навчання. Більшість таких студентів перебувала в контрольній групі. У кінці наступного семестру було проведено наступний експериментальний зріз.

Оскільки наступний семестр був завершальним у курсі навчання магістрантів-філологів японського академічного мовлення, основну увагу на етапі контролю було приділено заохоченню студентів до рівномірної участі у вправах, завданнях, іграх, змаганнях. Метою було збереження позитивної мотивації до подальшого навчання і вдосконалення академічного мовлення магістрантів в ході самоосвіти, практичної апробації отриманих знань.

Контрольні зрізи 1, 2, 3 дали змогу зафіксувати експериментальні дані для статистичного обчислення і перевірки ефективності інтегративної системи навчання японського академічного мовлення в магістратурі університету. Ефективність зіставлених результатів може бути підтверджена завдяки зіставленню даних, отриманих в контрольній та експериментальних групах в ході перед експериментального зрізу та експериментальних перевірок.

Таблиця 5.1.2.27

Підсумкова оцінка досягнення академічної грамотності в інтегративній системі навчання

| Базисний інтегративний компонент системи | Бали | Академічна грамотність | ЕГ 1 (загальна кількість 13 осіб) | ЕГ 2 (загальна кількість 13 осіб) | КГ (загальна кількість 13 осіб) |
|--|-------|------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| ВІС1 | 20-36 | Досягнуто | 10 осіб | 8 осіб | 2 осіб |
| ВІС2 | 20-36 | Досягнуто | 11 осіб | 10 осіб | 4 осіб |
| ВІС3 | 20-36 | Досягнуто | 13 осіб | 11 осіб | 5 осіб |

Гіпотеза експерименту полягала у встановленні залежності між результатами формування академічної грамотності магістрантів і впровадженням системи, базисними компонентами якої є навчання японського мовлення у значущих ситуаціях японського академічного дискурсу, яку ми підтвердили у ході експерименту.

В ході експериментального навчання ми:

- виявили початковий стан навчальної практики японського академічного мовлення в університетах України;
- порівняли і систематизували дані констатувального етапу;
- визначили умови проведення формувального етапу експерименту в контрольних та експериментальних групах;
- констатували рівень японського академічного мовлення і мотивацію його розвитку у студентів експериментальних груп;
- впровадили інтегративне навчання в системі базисних інтегративних компонентів (ВІС1, ВІС2, ВІС3);
- констатували післяекспериментальний рівень японського академічного мовлення і мотивацію його розвитку у студентів контрольної та експериментальних груп;
- порівняли та проаналізували результати формування академічної грамотності японського мовлення у студентів контрольної та експериментальних груп із

використанням статистичних методів, критичного оцінювання, теоретичного узагальнення;

- оцінили ефективність інтегративної системи навчання японського академічного мовлення магістрантів-філологів за визначеними критеріями.

Дані таблиці 5.1.2.27 дали нам змогу говорити про отримання більш високих результатів формування япономовної академічної грамотності в цілому в ЕГ 1 та ЕГ 2 при використанні методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення майбутніх філологів в магістратурі у порівнянні з загальноприйнятою методикою, яка застосовувалася у КГ.

Отримані дані експериментального навчання також доводять ефективність критеріїв системи навчання японського академічного мовлення магістрантів, які були визначені нами, як:

- ефективність її базисних інтегративних компонентів;
- ефективність етапів навчання;
- досягнення мети системного навчання.

5.2. Методичні рекомендації до навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення за методичною системою інтегрованого навчання

Проведене теоретичне дослідження та аналіз результатів експериментального навчання дають можливість сформулювати методичні рекомендації щодо навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення за методичною системою інтегрованого навчання в магістратурі.

Для успішного навчання японського академічного мовлення в магістратурі необхідно сформувати у студентів-японістів академічну грамотність, яка досягається засобом накопичення *загальних знань, умінь і навичок*, до яких належать: 1) уміння та навички академічного писемного мовлення, уміння структурувати текст, організувати та логічно викладати думки, уміння писати роботи різних академічних жанрів; 2) уміння, необхідні для читання академічних текстів (оглядове, вивчаюче, критичне читання), знання про формально логічну

структуру судження, вміння критично мислити, аналізувати та знаходити інформацію, необхідну для написання текстів різних академічних жанрів; 3) знання і вміння, що забезпечують комплексний розвиток компетентностей ведення наукової дискусії, продукування та обґрунтування власних ідей в усній формі, виступу та доповіді на конференціях, вміння і навички, необхідні для академічної презентації; 4) вміння, що передбачають комплексний розвиток компетентностей розуміння і сприймання ідей інших, а також вміння і навички реплік, апелювання та дискутування в академічній ситуації.

Спеціальні знання, вміння і навички при формуванні академічної грамотності майбутніх філологів-японістів необхідно розвивати у трьох аспектах: 1) операційна грамотність (мовленнєво-дискурсивна компетентність), 2) культурна грамотність (соціокультурна компетентність) та 3) критична грамотність (вміння аналізувати та інтерпретувати висловлювання).

Студенти можуть оволодіти такими знаннями, вміннями та навичками, виконуючи спеціально розроблену систему вправ.

Запропонована нами інтегративна система вправ переслідує мету формування комплексних умінь сприймання, розуміння та продукування усних та письмових текстів різних академічних жанрів, поєднаних спільною комунікативно значущою ситуацією, а її завданням є довести засвоєння до рівня вміння, враховуючи етапи становлення вмінь сприймання, розуміння та продукування усних та письмових текстів.

Тому, зважаючи на напрацювання в етапності навчання усного та писемного мовлення, на коло проблем нашого наукового дослідження, на структурно-композиційні та лінгвостилістичні особливості японського академічного мовлення, на знання, навички та вміння, якими повинні опанувати студенти, рекомендуємо три етапи процесу формування япономовної академічної грамотності: 1 етап – підготовчий; 2 етап – організаційно-формувальний та 3 етап – реалізаційно-контрольний.

На першому етапі пропонуємо виконання таких вправ: 1) вправи на аналіз структурних та логіко-композиційних особливостей япономовних текстів різних

академічних жанрів, 2) вправи на проведення аналізу лексичних та граматичних засобів япономовних академічних текстів, 3) мовні вправи трансформаційного та коректурного характеру на моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам япономовного академічного мовлення.

На другому етапі рекомендуємо використовувати такі вправи: 1) вправи на читання текстів різних академічних жанрів із метою подальшого використання отриманої з тексту інформації в прагматичних цілях; 2) вправи на аудіювання текстів різних академічних жанрів із метою подальшого використання почутої інформації в прагматичних цілях; 3) вправи на продукування усних текстів визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до усних текстів япономовних академічних жанрів; 4) вправи на продукування письмових текстів визначеного жанру відповідно до логіко-композиційних та структурних вимог до письмових текстів япономовних академічних жанрів.

На третьому етапі пропонуємо вправи на вирішення комунікативно-прагматичних задач у межах конкретної комунікативно значущої ситуації шляхом виконання комплексних завдань рецептивно-продуктивного та продуктивного комунікативного характеру, а також рекомендуємо проводити контроль сформованості цих умінь.

Навчання японського академічного мовлення майбутніх філологів у магістратурі рекомендуємо здійснювати на засадах комунікативно-прагматичного підходу, за яким комунікативно значуща ситуація є головною умовою групування жанрів навколо кожного ВІС.

Основними принципами методичної системи інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури мають бути такі *дидактичні принципи*, як наочність, доступність; індивідуалізація; систематичність та послідовність; проблемність та *методичні принципи*: інтеграції, жанрово-блокової організації навчання на основі спільної комунікативно значущої ситуації; комунікативної спрямованості; функціональності; взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності; урахування основних труднощів засвоєння японської мови українськими студентами; емпіричний принцип

оптимізації навчання 20/80 за Парето. Основними методами навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури мають бути: метод проекту, реферування, метод дидактичної гри-змагання, коментованого диктанту, метод дискусії проблемного характеру, а також метод рольової гри.

Для відбору мовного і мовленнєвого матеріалу, з поміж інших критеріїв, рекомендуємо використовувати спільний для всіх трьох рівнів (лексичного, граматичного та текстового) критерій – стилістичної унормованості, згідно з яким відбору та навчання підлягають лексичні одиниці, фразеологізми, мовні кліше, граматичні одиниці, а також тексти, які за своїми тематичними, структурно-композиційними, лінгвостилістичними та прагматичними характеристиками відповідають нормам академічного японського мовлення. Також, враховуючи специфіку нашого дослідження, яка полягає у застосуванні засад комунікативно-прагматичного підходу, за якими комунікативно значуща ситуація спілкування є ключовою при групуванні жанрів у базисні інтегративні компоненти, рекомендуємо при відборі мовного й мовленнєвого матеріалу для навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури використовувати введений нами у науковий обіг критерій доцільності для спілкування у комунікативно значущій ситуації.

Отримані дані проведеного нами експерименту вказують на ефективність методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення майбутніх філологів із виконанням вправ з візуальними опорами, навчальними відеофонограмами та фонограмами відповідно до зазначених вище етапів, оскільки при такому співвідношенні вправ та послідовності у студентів формується достатній рівень академічної грамотності сприймання, розуміння та продукування усних та письмових текстів різних академічних жанрів.

Система вправ розрахована на навчання впродовж трьох семестрів у кількості 108 аудиторних годин (по 36 годин у кожному семестрі) і 258 позааудиторних годин (по 86 годин у кожному семестрі) для самостійного виконання домашніх завдань.

Навчання у кожному семестрі поєднане у три змістові модулі. У межах першого модуля кожного семестру пропонуємо ознайомлювати студентів зі

стилістичними основами японського академічного мовлення відповідних мовленнєвих жанрів згідно з комунікативно значущою ситуацією кожного ВІС (2 ауд. і 7 позаауд. год.), з лінгвістичними та екстралінгвістичними особливостями академічних текстів японською мовою (2 ауд. і 7 позаауд. год.). У межах другого змістового модуля кожного семестру рекомендуємо проводити безпосереднє навчання сприймати, розуміти та продукувати усні та письмові тексти мовленнєвих жанрів відповідно до комунікативно значущих ситуацій кожного ВІС (8 ауд. і 12 позаауд. год.). Під час третього змістового модуля кожного семестру пропонуємо тренувати успішне вирішення комунікативно значущої ситуації відповідно до кожного ВІС, а також здійснювати контроль формування відповідних знань, умінь та навичок.

Під час першого змістового модуля кожного семестру пропонуємо реалізувати **підготовчий етап** у форматі чотирьох розроблених нами групи вправ (4 ауд. і 13 позаауд. год.).

Під час другого змістового модуля кожного семестру рекомендуємо реалізувати другий **організаційно-формувальний етап** у форматі чотирьох груп, а в межах кожної групи відповідних блоків, розроблених нами вправ і завдань (4 ауд. і 13 позаауд. год.).

Під час третього змістового модуля кожного семестру пропонуємо виконувати третій **реалізаційно-контрольний етап** у форматі чотирьох груп розроблених нами завдань (4 ауд. і 13 позаауд. год.), проєктів (4 ауд. і 13 позаауд. год.), а також здійснювати контроль формування відповідних знань, умінь та навичок.

Для оцінки сформованості академічної грамотності японського академічного мовлення пропонуємо використовувати такі критерії: 1) критерій **повноти, достатності і відповідності** мовних одиниць академічним жанрам кожного ВІС; 2) критерій **нормативності академічного мовлення** відповідно до жанрів кожного ВІС; 3) критерій **реалізації комунікативних умінь** в академічних жанрах кожного ВІС.

Висновки до розділу 5

Аналіз наукової літератури, а також проведення експериментального навчання уможливили зробити окремі висновки:

1. У процесі експерименту було доведено гіпотезу, яка полягала у встановленні залежності між результатами формування академічної грамотності магістрантів і впровадженням системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення, базисними компонентами якої є навчання японського мовлення у значущих ситуаціях японського академічного дискурсу.

2. Отримані дані експериментального навчання також доводять ефективність критеріїв системи навчання японського академічного мовлення магістрантів, які були визначені нами, як: ефективність її базисних інтегративних компонентів; ефективність етапів навчання; досягнення мети системного навчання.

3. У ході експерименту встановлено, що в обох експериментальних групах, де було запроваджено авторську методичну систему інтегрованого навчання, якість формування япономовної академічної грамотності виявилася вищою, ніж в контрольній, що підтверджує ефективність методичної системи.

Достовірність результатів експерименту було доведено за допомогою статистичного методу Манна-Уїтні та непараметричного критерію для зв'язаних вибірок – Т-критерію Вілкоксона.

4. У п'ятому розділі було сформульовано методичні рекомендації щодо навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення за методичною системою інтегрованого навчання.

Основні результати п'ятого розділу опубліковано в роботах [28; 29; 30; 32; 45; 46; 48].

ВИСНОВКИ

Загальною дидактичною метою системного навчання японської мови для академічного спілкування запропоновано визнати академічну грамотність. Академічною грамотністю називаємо систему знань про академічний дискурс і рецептивно-продуктивне мовлення в академічних жанрах, уміння та навички використання цих знань у сприйманні і створенні текстів академічного дискурсу.

У формуванні японської академічної грамотності враховано психологічну природу розвитку мовної особистості, визначено складники структури академічної грамотності й фактори, що впливають на навчальний процес.

1. У ході дослідження було визначено теоретичні засади навчання студентів мовних спеціальностей японського академічного мовлення в магістратурі. Конкретизовано проблеми академічного засвоєння та застосування японської мови з урахуванням її типологічних характеристик, унікальних та універсальних рис, а саме лінгвістичні труднощі навчання на фонетичному, лексичному, синтаксичному і графічному рівнях японської мови.

На основі даних теоретичної і експериментальної психології встановлено, що в процесі навчання японського академічного мовлення в магістратурі мають бути враховані індивідуальні риси мовлення магістрантів-філологів, до яких належать: продуктивне і творче оперування семантикою і змістово-семантичне наповнення мовних форм, а також використання студентом матеріалу з уже засвоєних до цього іноземних мов із залученням вербальної пам'яті студента-японіста. Доведено, що у методичній системі інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення психологічна індивідуальність мовлення проявляється у тому, як японіст-філолог вимовляє в усній і як відтворює в письмовій формах тексти відповідних япономовних академічних жанрів, наскільки сформоване академічне висловлювання може створити студент японською та іншими мовами. Обґрунтовано, що до індивідуальних рис японіста-магістранта як адресанта у сфері академічного мовлення відносимо здатність вплинути на співрозмовника

лінгвістичними та екстралінгвістичними засобами, відповідно до норм усного та письмового япономовного академічного дискурсу, рекомендованих стандартами з мовної освіти Токійського університету іноземних мов (JLC Japanese Standards Skill Chart 2011), а також стандартами з мовної освіти Японської Фундації (JF Standard for Japanese-Language Education 2010).

З'ясування психологічних і психолінгвістичних умов формування і розвитку академічної грамотності дало змогу передбачити чинники, які впливають на ефективність системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення, до яких віднесено: 1) індивідуальні психологічні риси магістранта-філолога; 2) типові психологічні риси філологів-японістів, які навчаються в магістратурі в Україні; 3) психолінгвістичні механізми породження і сприймання звукового академічного тексту; 4) психолінгвістичні механізми сприймання і створення писемного академічного тексту.

Встановлено, що основними методами навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення мають бути: метод проекту, реферування, вправлення, метод дидактичної гри-змагання, коментованого диктанту, метод дискусії проблемного характеру, а також метод рольової гри. Також визначено, що ключовими принципами організації навчання є принципи *інтеграції, системності та жанрово-блокової організації навчання на основі спільної комунікативно значущої ситуації*, а також інші, серед яких принцип наочності, доступності, індивідуалізації, проблемності; комунікативної спрямованості; функціональності; взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності; урахування основних труднощів засвоєння японської мови українськими студентами; емпіричного принципу оптимізації навчання 20/80 за Парето.

2. Розроблено концепцію інтегрованого навчання японського академічного мовлення, спрямованого на формування академічної грамотності. Концепція навчання японського академічного мовлення полягає у врахуванні комунікативно-прагматичних засад академічного мовлення, проведенні навчання відповідно до комунікативно значущих для студента ситуацій академічного дискурсу, організації навчання за базисними інтегративними компонентами, в яких поєднано всі види

мовлення, актуальні академічні жанри, відповідні умови комунікації, методи і форми навчання.

3. Обґрунтовано, розроблено і впроваджено методичну систему інтегрованого навчання японського академічного мовлення з урахуванням комунікативних цілей і потреб магістрантів-філологів. Визначено, що загальною дидактичною метою системного навчання японського академічного мовлення є формування академічної грамотності. Встановлено, що дидактична категорія «академічна грамотність» повинна розглядатися у двох аспектах: 1) навчально-цільовому, як головна мета і результат процесу навчання; 2) мовноособистісному, як риса мовної особистості, яка повинна бути сформована у студента. Обґрунтовано, що академічною грамотністю є система знань про академічний дискурс і рецептивно-продуктивне мовлення в академічних жанрах, уміння та навички використання цих знань у сприйманні і створенні текстів академічного дискурсу.

Доведено, що засадами навчання є загальнотеоретичні положення системології та інтегративності в навчанні мови. Елементами інтегративної системи навчання академічного японського мовлення визначено базисні інтегративні компоненти (групи жанрів академічного мовлення у комунікативній ситуації), навчальними цілями – опанування всіма видами мовлення (слухання, читання, писемне й усне говоріння) у межах базисних інтегративних компонентів; методичним забезпеченням навчання є опори, завдання, тексти та вправи, організовані із використанням відповідних методів, прийомів, засобів навчання слухання, читання та продуктивного мовлення.

Спираючись на пропозиції японських та українських методистів, власний педагогічний досвід й опитування магістрантів-японістів, обґрунтовано, що навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в магістратурі повинно відбуватися на засадах комунікативно-прагматичного підходу і жанрово-блокової організації мовлення у процесі навчання. На основі цього підходу запропоновано міжпредметну, змістову, методичну та мовленнєву інтеграцію, враховуючи використання японської мови у комунікативно значущих ситуаціях, які є важливими у процесі академічного спілкування філолога-японіста.

4. Розроблено систему вправ, завдань, контрольних заходів і тестів для формування академічної грамотності студентів мовних спеціальностей в магістратурі, яка реалізується в три етапи: 1 етап – підготовчий; 2 етап – організаційно-формувальний та 3 етап – реалізаційно-контрольний. Метою 1-го підготовчого етапу визначено формування знань про стилістичні норми япономовних текстів різних академічних жанрів відповідно до кожного ВІС, а також формування навичок вживання в японському академічному мовленні відповідних йому лексичних, граматичних та стилістичних одиниць. Метою 2-го організаційно-формувального етапу визначено формування умінь сприймання, розуміння та продукування усних та письмових япономовних текстів різних академічних жанрів відповідно до кожного ВІС. Метою 3-го реалізаційно-контрольного етапу визначено формування умінь реалізації сприймання, розуміння та продукування усних та письмових япономовних текстів різних академічних жанрів відповідно до кожного базисного інтегративного компонента (ВІС) для вирішення комунікативно-прагматичних задач в межах конкретної комунікативно значущої ситуації. Визначено, що значущою комунікативною ситуацією ВІС 1 є «Лекція і семінар поточного навчального процесу», група жанрів: лекція, конспект, хендаут, наукова довідка, запитання і відповідь; значущою комунікативною ситуацією ВІС 2 є «Оприлюднення результатів досліджень на конференції та в науковій літературі, а також для здобуття грантів, група жанрів: тези, реферування, аргументування, анотація, наукова стаття, виступ на конференції; значущою комунікативною ситуацією ВІС 3 є «Презентація дипломних робіт і захист кваліфікації», група жанрів: захист кваліфікаційного проекту, участь у дискусії.

5. Розроблено лінгводидактичну модель навчання японського академічного мовлення за методичною системою інтегрованого навчання. Модель реалізується під час 1,5 річного навчання в межах 9 змістових модулів. Розподіл годин наступний: аудиторного часу (108 годин: по 36 годин у кожному семестрі) і позааудиторного (258 години: по 86 годин у кожному семестрі) часу для самостійного виконання домашніх завдань.

6. Проведено експериментальну перевірку ефективності методичної системи інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в магістратурі. Внаслідок формувального експерименту, який проводився протягом трьох семестрів з рівною кількістю аудиторного (108 годин: по 36 годин у кожному семестрі) і позааудиторного (258 години: по 86 годин у кожному семестрі) часу для самостійного виконання домашніх завдань і складався з трьох етапів та на основі передекспериментальних зрізів, експериментального навчання та післяекспериментальних зрізів було визначено підтверджено *ефективність* системи навчання академічного мовлення студентів у магістратурі: *Критеріями ефективності методичної системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення магістрантів є: ефективність її базисних інтегративних компонентів; ефективність етапів навчання; досягнення мети системного навчання. Критеріями оцінювання формування япономовної академічної грамотності* визначено: повноту, достатність і відповідність добору і вживання мовних одиниць в академічному тексті; нормативність сприймання і створення текстів японських академічних жанрів; вміння розв'язувати комунікативне завдання в комунікативній ситуації академічного дискурсу.

У процесі експерименту було доведено гіпотезу, яка полягала у встановленні залежності між результатами формування академічної грамотності магістрантів і впровадженям системи інтегрованого навчання японського академічного мовлення, базисними компонентами якої є навчання японського мовлення у значущих ситуаціях японського академічного дискурсу.

Отримані дані експериментального навчання доводять необхідність і достатність критеріїв ефективності навчальної системи, які були визначені, як: ефективність базисних інтегративних компонентів; ефективність етапів навчання; досягнення мети системного навчання.

У ході експерименту встановлено, що в обох експериментальних групах, де було запроваджено авторську методичну систему інтегрованого навчання, якість формування япономовної академічної грамотності виявилася вищою, ніж в контрольній, студенти якої займалися за програмою курсу з японської мови, яка

використовується на кафедрі мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка, що підтверджує ефективність методичної системи.

Достовірність результатів експерименту була доведена за допомогою статистичного методу Манна-Уїтні та непараметричного критерію для зв'язаних та малочисельних вибірок – Т-критерію Вілкоксона. Академічна грамотність в межах ВІС1 була сформована у 10 осіб з 13 в ЕГ1, у 8 осіб з 13 у ЕГ2 та лише у 2 осіб з 13 у КГ; в межах ВІС2 – формування академічної грамотності відбулося у 11 осіб у ЕГ1, у 10 осіб у ЕГ2 та лише у 4 осіб у КГ; в межах ВІС3 академічна грамотність була сформована у 13 осіб з 13 в ЕГ1, у 11 осіб з 13 у ЕГ2 та лише у 5 осіб з 13 у КГ.

7. Було сформульовано методичні рекомендації щодо навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення за методичною системою інтегрованого навчання.

До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: розроблення методики навчання японського академічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей на засадах комунікативної прагматики; розширення і варіювання методичних прийомів навчання іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аблам С. Б. Использование замкнутой системы телевидения в обучении иностранным языкам / С. Б. Аблам. – Минск, 1976. – С. 15 – 19.
2. Аблам С. Б. Некоторые вопросы теории создания видеофоноупражнений для обучения иноязычной речи // Методика обучения иноязычной устной речи. Сб.ст. / С. Б. Аблам / Науч. ред. В. Г. Тищенко – Воронеж, 1978. – С.3– 18.
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург: «Златоуст», 1999. – 472 с. – С.93.
5. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке / Н. Ф. Алефиренко. – М.: Изд.-во Флинта, изд.-во Наука, 2005. – С. 221.
6. Аликаев Р. С. Типологические особенности научного дискурса / Р. С. Аликаев, С. Х. Карчаева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – Владикавказ, 2009. – С. 61– 68.
7. Алпатов В. М. Япония: язык и общество / В. М. Алпатов // М.: Наука, 1988. – С.4
8. Ананьев Б. Г., Степанова Е. И. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Б.Г.Ананьев, Е.И. Степанова. – М., 1972. – 245 с.
9. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
10. Антоненко І. І. Роль писемного мовлення в навчанні іноземних мов // Іншомовна освіта у вищій технічній школі: методи, підходи, технології. Матеріали ІІІ Міжнародної наукової конференції. Київ, 11 грудня 2013 року. – Київ : ТОВ «Дельта Корп», 2013. – С.10–12.

11. Артемов В. А. Курс лекций по психологии. Учебное пособие / В. А. Артемов. – Х.: Изд-во ХГУ, 1958. – 421 с.
12. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
13. Асадчих О. В. 「タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学におけるトピック・シラバスを取り入れた初級授業の改善と教材開発－「自己表現」を目指した口頭能力の養成のために－」 『日本語教育指導者養成プログラム論集』 第3号、政策研究大学院大学、国際交流基金日本語国際センター、国立国語研究所. – 2004. – P. 1-35.
14. Асадчих О. В. Зіставна лінгвістика як теоретична база для розробки методик навчання японської мови / О. В. Асадчих // Зб. наук. пр. Нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Інститут філології: – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2005. – Вип. 18, Кн. 1: Мовні і концептуальні картини світу. – С. 14– 18.
15. Асадчих О. В. Педагогічні умови застосування лінгвокомунікативного методу викладання японської мови / О. В. Асадчих // Наукові записки: Зб. наук. ст. Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. – К.: 2005. – Вип. LX. – С. 17– 26.
16. Асадчих О. В. Лінгводидактичні проблеми навчання усного іншомовного спілкування на початковому етапі / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2007. – С. 12-19.
17. Асадчих О. В. Теоретичні передумови формування полілінгвальної особистості в контексті діалогу культур / О. В. Асадчих // Научный журнал Крымского научного центра НАН Украины и Министерства образования и науки Украины, Таврического национального ун-та им. В.И. Вернадского, Межвузовского центра «Крым». – Симферополь: Из-во Межвузовского центра «Крым», 2009. – №158: «Культура народов Причерноморья». – С. 68-71.

18. Асадчих О. В. Особливості навчання фонетики та письма на матеріалі японської мови студентів мовних спеціальностей на початковому етапі / О. В. Асадчих // Зб. наук. пр. КНУ імені Тараса Шевченка. Інститут філології. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 25. Ч. 1: Мовні і концептуальні картини світу. – С. 24-28.
19. Асадчих О. В. Критерії відбору навчальних відеофонограм та фонограм у процесі формування комунікативно-мовленнєвих умінь у студентів початкового етапу / О. В. Асадчих // Зб. наук. пр. КНУ імені Тараса Шевченка. Інститут філології. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 26. Ч. 1: Мовні і концептуальні картини світу. – С. 31-35.
20. Асадчих О. В. Концепція навчального посібника для студентів філологів на основі японо-англійських текстів / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко // Зб. наук. пр. КНУ імені Тараса Шевченка. Інститут філології. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 27: Мовні і концептуальні картини світу. – С. 156-160.
21. Асадчих О. В. Сучасні підходи до навчання східних мов у вищих навчальних закладах України (на матеріалі китайської, корейської та японської мов) / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 30. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 63-70.
22. Асадчих О. В. Сучасні підходи до навчання східномовного лексичного матеріалу / О. В. Асадчих // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 35. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – С. 56-60. Асадчих О. В. Теоретичні передумови формування готовності студентів мовних спеціальностей до самостійної роботи з двомовними текстами / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко // Київський національний університет імені Тараса Шевченка. «Мовні і концептуальні

- картини світу». – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2011. – Вип. 35. – С. 160-167.
23. Асадчих О. В. Теоретико-практичні аспекти використання відеофонограм у навчанні іноземних мов / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // 36. наук. праць. – Випуск 36. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 56-60.
24. Асадчих О. В. Вчимо японську самостійно 自分で学ぶ日本語: // Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів [Текст] / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко. – К.: Видавничий дім «КИТ», 2010. – 228 с.
25. Асадчих О. В. Тестові завдання до курсу «Методика навчання іноземних мов (для студентів-сходознавців)»: Навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів (за спец. «Викладач східної мови та літератури») / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. – 272 с.
26. Асадчих О., Іщенко А. Лінгвокраїнознавчі основи методики викладання японської мови / О. Асадчих, А. Іщенко // Вісник Київського національного ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія “Східні мови та літератури”. – К., 2011. – Вип. 17. – С. 4–7.
27. Асадчих О. В. タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学における東洋言語・文学の専攻のカリキュラムの問題点とその対策の一例 (Навчальний план підготовки студентів спеціальності «Східна мова та література» у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка: проблеми та шляхи їх розв’язання) / О. В. Асадчих // Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка. «Мовні і концептуальні картини світу». – К., 2012. – Вип. 40. – С. 153–159.
28. Асадчих О. В. 「ウクライナにおける日本語教育と日本語研究の現状と問題点—タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学とキエフ国立言語大学を

- 中心に一」 // 『日本語文化研究会論集』 2013 年第 8 号、国際交流基金
日本語国際センター・政策研究大学院大学、P. - 31-38.
29. Асадчих О.В. 「ウクライナの高等教育機関における日本語教育・日本語教
員養成課程のコースデザイン—タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大
学の場合—」 『第 7 回「日本語海外研究者招聘事業」研究報告書』 2013 年
3 月 21 日第 7 号、博報財団、P. - 3-10.
30. Асадчих О.В. 「ウクライナの高等教育機関における日本語教育・日本語教
員養成課程のコースデザイン—タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大
学の場合—」 『第 7 回「日本語海外研究者招聘事業」研究報告書』 2013 年
3 月 21 日第 7 号、博報財団、P. - 3-10.
31. Асадчих О.В. Адаптація існуючих інтенсивних методів навчання іноземних
мов до викладання японської мови у вищій школі / О. В. Асадчих // «Людина і
сучасне суспільство: проблеми педагогіки та психології». Збірник тез
наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м.
Львів, 11-12 жовтня 2013 року): – Львів: ГО «Львівська педагогічна
спільнота», 2013. – С. 97-101.
32. Асадчих О.В. Принципи організації самостійної роботи в процесі навчання
японської мови студентів мовних спеціальностей / О. В. Асадчих //
«Проблеми педагогіки і психології та їх роль в сучасному суспільстві».
Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків,
Україна, 25-26 жовтня 2013 року). – Харків: Східноукраїнська організація
«Центр педагогічних досліджень» 2013. – С. 5-8.
33. Асадчих О.В. Мотивація вивчення східних мов українськими студентами / О.
В. Асадчих // «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії».
Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної
конференції (м. Львів, 8-9 листопада 2013 року): – Львів: ГО «Львівська
педагогічна спільнота», 2013. – С. 65-68.

34. Асадчих О.В. Формування ієрогліфічної компетентності письма студентів мовних спеціальностей на заняттях з японської мови / О. В. Асадчих // «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 7-8 лютого 2014 року): – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 103-106.
35. Асадчих О. В. 「ウクライナの高等教育機関における日本語教育・日本語教員養成課程のコースデザインの改善への提案－タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学の場合一」 『日本語・日本学研究』 vol.4. 東京外国語大学国際日本研究センター、東京、2014. P. 189-199.
36. Асадчих О. В. Детермінанти динаміки мотивації вивчення японської мови студентами мовних ВНЗ України / О. В. Асадчих, О. О. Хамрай // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (28), Issue: 55. – Budapest : Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2015. – P. 13– 17.
37. Асадчих О. В. Методика формування мовленнєвих компетентностей: теорія та практика (на матеріалі східних мов) [Текст]: Посіб. для студентів вищих навчальних закладів / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – 192 с.
38. Асадчих О. В. Методичне забезпечення формування вмінь академічної грамотності у студентів-японістів мовних ВНЗ України / О. В. Асадчих // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – X. : НВП ПП «Технологічний центр». – 2016. – Vol. 7 (3). – С. 4– 8.
39. Асадчих О. В. Аналіз психолінгвістичних особливостей навчання японського академічного продуктивного мовлення / О. В. Асадчих // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – X. : НВП ПП «Технологічний центр». – 2016. – Vol. 8 (4). – С. 63– 68.
40. Асадчих О. В. Теоретико-методичні основи формування вмінь академічної грамотності у студентів-японістів мовних ВНЗ України / О. В. Асадчих //

- Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон : Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – Випуск LXXIX (Том 1). – С. 111– 116.
41. Асадчих О. В. Ознаки і функціональне поле япономовного академічного дискурсу / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон : Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – Випуск LXX (Том 1). – С. 36– 41.
42. Асадчих О. В. Теоретико-методичні засади інтегративної системи навчання японської мови для академічних цілей / О. В. Асадчих // Всеукраїнський науково-практичний освітньо-популярний журнал «Імідж сучасного педагога». – Полтава : Видавництво «АСМІ». – 2016. – № 6 (165). – С. 48– 52.
43. Асадчих О. В. Система навчання студентів мовних спеціальностей японського академічного мовлення: інтегративні компоненти / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – № 73 (Том 1). – С. 45-52.
44. Асадчих О. В. Принципи та методи навчання японського академічного мовлення студентів-філологів у магістратурі / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – № 74 (Том 1). – С. 96-101.
45. Асадчих О. В. Сучасний стан навчання японської мови для академічних цілей в мовних ВНЗ України / О. В. Асадчих // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – Харків: НВП ПП «Технологічний центр». – 2017. – Vol. 1 (9). – С. 4-9.
46. Асадчих О. В. Прикладний аспект інтегративної системи навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення / О. В. Асадчих // Науковий журнал «Молодий вчений». – № 1 (41) січень, 2017. – С. 347-351.
47. Асадчих О. В. Навчання студентів японської мови з академічною метою: формування академічної грамотності / О. В. Асадчих // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (52), Issue: 113. – Budapest, 2017. – С. 15-19.

48. Асадчих О.В. Экспериментальна апробація методичної системи інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в магістратурі / О.В.Асадчих // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – Харків: НВП ПП «Технологічний центр». – 2017. – Vol. 6 (14). – С. 4-10.
49. Бабанский Ю. К. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю. К. Бабанского. М., 1981. – 251 с.
50. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю.К Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
51. Багова Л. Л. Принципы интеграции в технологии «Диалог культур» / Л. Л. Багова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 8 (август). – С. 6–10. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14200.htm>. – Назва з екрана. Дата звернення 11. 11. 2016.
52. Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий / Л. Я. Балонов, В. Л. Деглин // Ленинград: Наука, 1987 – 218 с.
53. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ : Монографія / Г. В. Барабанова. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 315 с.
54. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд.– М.: Искусство, 1986. – 445 с.
55. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи: Монографія / Ф. С. Бацевич. – Л.: ПАІС, 2005. – 264 с.
56. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в теории и практике: Монография / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.
57. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В. С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике// Сб. научных трудов. – Свердловск, 1990. – С. 5 – 26.
58. Бейлинсон В. Г. О функциональном подходе к оценке школьных учебников [Текст] / В. Г. Бейлинсон, Д. Д. Зуев // В кн.: Проблема школьного учебника. – М., 1977. – Вып. – 5. – С. 97–103.

59. Белова Н. А. Содержание и процесс интеграции филологических дисциплин в школьном образовании: Монография / Н. А. Белова. – М. : Из-во «Флинта», 2014 – 224 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bibliorossica.com/book.html?currBookId=20351&openPurchaseDialog=true>. – Назва з екрана. Дата звернення 14.11.2016.
60. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для препод. и студ. / Б. В. Беляев. – М.: Просвещение. – Изд. 2-е, 1965. – 227 с.
61. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – Санкт-Петербург: Институт ПТО РАО, 1996. – 226 с.
62. Беляева С. В. Система взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре студентов II курса языкового вуза: на примере французского языка: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. В. Беляева – Барнаул, 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sistema-vzaimosvyazannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-i-sootvetstvuyushchei-kulture-stude#ixzz4LAupPV99>). – Название с экрана. Дата обращения 12.11.2016.
63. Бергаланфи Л. фон. История и статус общей теории систем / Л. фон Бергаланфи // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. — М.: Наука, 1973. – С. 20 – 37.
64. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения: Учебник для студентов педагогических вузов / В. П. Беспалько. – М.: Издательство института профессионального образования Министерства образования России, 1995. – 336 с.
65. Беспалько В. П. Параметры и критерии диагностичной цели / В. П. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. – №1. – С. 118– 128.
66. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с. – С. 5.

67. Белова А. Д. Поняття «стиль», «жанр», «дискурс», «текст» у сучасній лінгвістиці / А. Д. Белова // Вісник КДУ. Іноземна філологія. – Вип. 32, 33. – К., 2002. – С. 11–14.
68. Бикова Т. В. Японська мова крізь призму міжнародних відносин: Підручник [Текст] / Т. В. Бикова, Т. В. Жук, Ю. Г. Локшина. – Х. : ПВНЗ ІСіМВ «Харківський Колегіум», 2015. – 130 с.
69. Бим И. Л. Выделение единицы обучения иностранным языкам – важнейшая предпосылка управляемого формирования иноязычной речевой деятельности / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1975. – №6. – С. 34-44.
70. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника / И. Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
71. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Общая методика обучения ин. языков : Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. (Методика и психология обучения ин. яз.). – М.: Русский язык, 1991. – С. 99–111.
72. Биркун Л. В. Як зробити підручник сучасним? Критерії оцінювання НМК з іноземної мови для загальноосвітніх шкіл/ Л. В. Биркун // Іноземні мови в навчальних закладах. – К., 2004. – №2. – С. 28–31.
73. Бичкова Н. І. Застосування відеофонограми в умовах гуманізованого навчання студентів усного іншомовного спілкування // Методика викладання іноземних мов. – 1992. – Вип. 22. – С. 23–29.
74. Бичкова Н. І. Основи використання фонограми та відеофонограми для навчання іноземних мов: Монографія. Ч. 1. Н. І. Бичкова // Методика використання відеофонограми. – К.: Віпол, 1999. – Ч. 1. – 107 с.
75. Бичкова Н. І. Типологія відеофонограм та фонограм для навчання усного іншомовного спілкування // Методика викладання іноземних мов. – 1992. – Вип. 21. – С. 68–73.
76. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія / О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.

77. Блинов В.М. Эффективность обучения (методологический анализ определения этой категории в дидактике) / В. М. Блинов. – Москва: Педагогика, 1976. – 189 с.
78. Блох М. Я., Фрейдина Е.Л. Публичная речь и ее просодический строй / М. Я. Блох, Е. Л. Фрейдина. – М.: Прометей, 2011. – 236 с.
79. Блохин А. Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Л. Блохин. – Ростов-на-Дону, 2005. – 154 с.
80. Богин Г. И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.
81. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
82. Боженкова Р. К. Русский язык и культура речи : учебник / Р. К. Боженкова, Н. А. Боженкова, В. М. Шаклеин. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 608 с. – С.436, 437.
83. Болдырева П. Б. Обучение монологической устной речи студентов 1 курса языкового вуза с опорой на учебные тексты / П. Б. Болдырева: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лен. гос. пед. ин-т. – Л., 1988. – 15 с.
84. Большая Советская Энциклопедия, 3-е изд. – М.: «Советская энциклопедия» 1973. – Т. 14. – С. 842-843.
85. Бондаренко І. П., Хіно Т. Кишеньковий японсько-український словник / І. П. Бондаренко, Т. Хіно.– О.: Астропринт, 2001. – 308 с.
86. Бондаренко І. П., Хіно Т. Українсько-японський, японсько-український словник. Навч. словник японських ієрогліфів/ І. П. Бондаренко, Т. Хіно. – К.: Альтернатива, 1998. – 587 с.
87. Бондарчук Т. О. Відбір лексичного матеріалу для формування у студентів лексичної компетенції в японській мові / Т. О. Бондарчук // Вісник КНЛУ. Сер. Педагогіка та психологія. – 2006. – Вип.10. – С. 118– 122.

88. Бондарчук Т. О. До питання про типологію лексемно-семантичних одиниць японської мови / Т. О. Бондарчук // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2004. – Вип. 7. – С. 220 – 227.
89. Бондарчук Т. О. Лінгвосоціокультурний компонент формування япономовної лексичної компетенції / Т. О. Бондарчук // Мова і культура: Наукове видання / Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2004. – Вип. 7, Т. IV, Ч. 1: Лінгвокультурологічна інтерпретація тексту. – С. 329 – 335.
90. Бориско Н. Ф. Відеофонограма в навчанні монологічного мовлення на 1 курсі мовного вузу / Н. Ф. Бориско // Методика викладання іноземних мов. – 1987. – Вип. 1. – С. 38– 43.
91. Бориско Н. Ф. Критерії оцінки усного монологічного висловлювання в процесі навчання іноземної мови інтенсивним методом / Н. Ф. Бориско // Методика викладання іноземних мов. – 1988. – Вип. 17. – С. 46– 50.
92. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): Монография / Наталья Федоровна Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
93. Борозенец Г. К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов: дисс.... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 / Г. К. Борозенец. – Тольятти, 2005. – 434 с.
94. Борщева О. В. Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку / О. В. Борщева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. Выпуск № 1. – 2011. – С. 5– 8. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/struktura-integrativnogo-podhoda-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku#ixzz4BZdiiJ1m>. – Название с экрана. Дата обращения 11.11.2016.
95. Бочкарьова О. Ю. Характеристика англomовного методичного аудитивного повідомлення / О. Ю Бочкарьова // Вісник Київського національного

- лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – К.: Вид. Центр КНЛУ, 2005. – Вип. 9. – С. 201 – 209.
96. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс: учебник / М. Т. Брандес. – М: Прогресс-Традиция-ИНФРА – М., 2004. – 416 с. – С. 189.
97. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – с. 465.
98. Бычкова Н. И. Основы применения фонограммы и видеофонограммы при обучении иноязычной устной речевой деятельности / Н. И. Бычкова // Программированное обучение: сб. ст. / Отв. ред. Ю.Ф. Губук. – К.: Лыбидь, 1991. – С.76– 88.
99. Бычкова Н. И. Фонограмма и видеофонограмма для обучения общению в малых группах в интенсивном курсе / Н. И. Бычкова // Труды Республ. конф.: Интенсивные методы обучения иностранным языкам. – Минск: МГЛУ, 1991. – С. 21.
100. Василина В. Н. Понятия стратегии и тактики в прагмалингвистике В. Н. Василина // Вестник МГЛУ. Серия 1. Филология. – 2006. – № 1 (21). – С. 28–37.
101. Васильев М. Ф. Некоторые теоретические вопросы использования видеоматериалов в самостоятельной внеаудиторной работе языкового вуза / М. Ф. Васильев // Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе: / Отв. ред. – Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т. – 1990. – С. 28– 36.
102. Васильева М. М. Возрастные особенности личности студента и их учет в обучении иностранным языкам / М. М. Васильева // Иностр. языки в высш. школе. – 1987. – Вып. 20. – С.17– 23.
103. Васильева О. В. Обучение студентов неязыкового вуза неподготовленному монологическому высказыванию с использованием информационной телесистемы: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Васильева // Минск.: Гос. лингв. ун-т. – М., 2002. – 19 с.

104. Васильєва Е. В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою: Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Васильєва. – К., 2005. – 24 с.
105. Великий тлумачний словник сучасної української мови: близько 170000 слів / Авт., кер. проекту та голов. ред. В.Т.Бусел. – К., Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.
106. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
107. Вовк О. І. Когнітивні аспекти методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах: Навчально-методичний посібник / О. І. Вовк. – Черкаси: Видавництво «САН», 2010. – 506 с.
108. Войцехович И. В. Китайский язык. Общественно-политический перевод. Начальный курс Текст. : учеб. пособие / И. В. Войцехович, А. Ф. Кондрашевский. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. – 528 с.
109. Воробьев В. В. Национальная личность в парадигмах языка и культуры / В. В. Воробьев // Язык и культура. Т. 1. – К., 1997. – С. 36 – 43.
110. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
111. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л. С Выготский. – М., 1960 – 340 с.
112. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. - № 6. – С. 5-16.
113. Галанова О. А. Обучение стратегиям ведения научной дискуссии / О. А. Галанова // Теория и практика перевода и профессиональная подготовка переводчиков / Матер. междунар. науч. конференции / Пермский госуд. техн. ун-т. – Пермь, 2002. – 140 с. – С.109– 113.
114. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. Изд. 4-е, стереотипное. – М: КомКнига, 2006. – 144 с.

115. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез // 4-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с. – С. 19.
116. Гапонова С. В. Дискусія як вправа для навчання вільного спілкування іноземною мовою / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 2–11.
117. Гвоздева А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: Автореф. дисс. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего образования) / А. В. Гвоздева. – Курск, 2009. — 53 с.
118. Голубець В. В. Використання тестових завдань для навчання студентів мовних спеціальностей граматично правильного японського мовлення: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Голубець / Київ. нац. лінгвістичний ун-т.– К., 2003. – 20 с.
119. Голубець В. В. Комплекс тестових завдань для формування граматичних навичок продуктивних видів мовленнєвої діяльності японської мови / В. В. Голубець // Вісник КДЛУ. Сер. Педагогіка і психологія (Методика навчання іноземних мов). – К.: КДЛУ, 1998. – Вип.1: Дослідження молодих вчених. – С. 169– 174.
120. Горобець Л. Н. «Метод проекта» как педагогическая технология / Л. Н. Горобець // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metod-proekta-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya> (дата обращения: 06.02.2017). Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/metod-proekta-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya#ixzz4Xu687Ptc>
121. Григорьева В. П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности [Текст] / В. П. Григорьева, М. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова:

- учебное пособие / ред.: В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова. – М.: Русский язык, 1985. – 116 с.
122. Гриценко Л. И. Интегративные процессы в современном образовании: проблемы воспитания целостного человека / Л. И. Гриценко // Интеграция образования. Выпуск № 4. – 2012. – С. 58– 63.
123. Гриценко Л. И. Теория и практика обучения. Интегративный подход / Л. И. Гриценко. – М.: Академия, 2008. – 239 с.
124. Гублер Е.В., Генкин А.А. Применение непараметрических критериев статистики в медико-биологических исследованиях / Е. В. Гублер, А. А. Генкин. – Ленинград, 1973. – С. 48.
125. Данилевська Л. М. Відбір змісту навчання усного аргументування англійською мовою магістрів немовних спеціальностей / Л. М. Данилевська // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 137– 141. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2010_2_25. – Назва з екрана. Дата звернення 11.11.2016.
126. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: Автореф. дисс.... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / А. Я Данилюк. – Ростов на Дону, 2011. – 58 с.
127. Данилюк А. Я. Учебный предмет как интегрированная система / А. Я. Данилюк // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 24– 28.
128. Дементьев В. В. Теория речевых жанров: Монография / В. В. Дементьев. – М.: Знак, 2010. – 600 с. (Коммуникативные стратегии культуры). – С.157.
129. Дементьев В. В. Социопрагматический аспект теории речевых жанров: Учебное пособие / В. В. Дементьев, К. Ф. Седов. – Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. – 107 с. – С. 11.
130. Дзіман Г. М. Жанрово-стилістичні аспекти формування англомовної компетентності студентів-магістрантів у письмі / Г. М. Дзіман // Вісник

- Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 119. – С. 51–54. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/jpdf/VchdpuP_2014_119_16.pdf
131. Дзіман Г. М. Навчання студентів-магістрів технічних спеціальностей академічного письма англійською мовою / Г. М. Дзіман // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – №5. – С. 105–112. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pednauk_2014_5_15.pdf
132. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації) німецькою мовою: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Л. Драб // Київський нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2005. – 21 с.
133. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Л. Драб. – К., 2005. – 245 с.
134. Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем / І. М. Дудник. – К.: Кондор, 2009. – 205 с.
135. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дж. Дьюн. – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.
136. Дьяконова В.М. Видеофильмы как средство эффективного обучения иностранному языку / В. М. Дьяконова, Н. С. Попова // Науч.-мет. материалы 2-й Междунар. конф. – К.: КГЛУ, 1995. – С.117–118.
137. Еремкин А. И. Система межпредметных связей в высшей школе. Аспект подготовки учителя. Монография / А. И. Еремкин // Х. Издательство при Харьковском государственном университете издательского объединения – Х.: Вища школа, 1984. – 152 с.
138. Ефремова Н. В. Интегративная модель обучения нормативной грамматике немецкого языка студентов лингвистических факультетов: автореф. дисс.... д-ра пед. наук / Н. В. Ефремова. – М., 1999. – 60 с.
139. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопросы языкознания, 1964. – № 6. – С. 26– 38.

140. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи / Н. И. Жинкин // Иностр. языки в школе. – 1965. – №4. – С. 2– 11.
141. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин // М.: Наука, 1982 – 159 с.
142. Жукова И. В. Стилистика японского языка / И. В. Жукова. – 2-е изд., доп. – М.: Вост. лит., 2002. – 111 с.
143. Забуранна О. Японська в темах 話題! の日本語: Підручник [Текст] / О. Забуранна, Ё. Тойофуку. – Л.: ВНТЛ – Класика, 2006. – 172 с.
144. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. україн. видання: д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 261с. – С. 258– 261.
145. Загнітко А. П. Основи мовленнєвої діяльності. Навчальний посібник для студентів денної, безвідривної та очно-заочної прискореної форми навчання спеціальності [Текст] / А. П. Загнітко, І. Р. Домрачева. – Донецьк: Український культурологічний центр, 2001. – 56 с.
146. Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках / Л. Зайверт. – М: Издательство “Интерэксперт”, 1995 г. – 268 с.
147. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — 3-е изд., дополн. — М.: Дом педагогики, 1999. — 608 с- Раздел ДИДАКТИКА И ЖИЗНЬ-Глава III «О выявлении связей и зависимостей в учебном процессе»- режим доступа: <http://www.zankov.com/works/works-did33.htm>
148. Зарецкая Е. Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. – 4 - е изд. / Е. Н. Зарецкая – М.: Дело, 2002. – С. 120.
149. Захарова В. І. Основи інформаційно-аналітичної діяльності / В. І. Захарова, Л. Я. Філіпова – К.: «Центр учбової літератури», 2013. – 336 с.
150. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорения на ин. языке / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 158 с.

151. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
152. Зимняя И. А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.
153. Иванова Е. А. Преемственность в обучении иностранным языкам в техническом вузе в свете оценки его качества / Е.А. Иванова // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2013. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-tehnicheskome-vuze-v-svete-otsenki-ego-kachestva> (дата обращения: 02.02.2017). Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-tehnicheskome-vuze-v-svete-otsenki-ego-kachestva#ixzz4XYFQBHDD>
154. Иванова-Цыганова В. И. Некоторые проблемы использования текста учебного экрана при обучении иноязычной речи / В. И. Иванова-Цыганова // Вопросы использования учебного кино и телевидения в преподавании иностранных языков: Межвузов. сборник / МВИССО РСФСР – Л., 1980 – Вып. 2. – С.14– 20.
155. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 284 с. – С. 236.
156. Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / О'Коннор Д. – Издательство: "Альпина Паблицер", 2017. – 256 с.
157. Ильченко О. М. Этикет англоязычного научного дискурса: Монография / О. М. Ильченко. – К.: ІВЦ Політехніка, 2002. – 288 с.
158. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389 с. – С. 84.
159. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

160. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 262 с.– С.8
161. Квасова О. I. Going for Degree / Professional English for Students of Linguistics: навч. посіб. / І. О. Квасова. – К.: Ленвіт, 2012. – 167 с.
162. Кларин М. В. Технология постановки целей / М. В. Кларин // Школьные технологии . – 2005. –№ 2. – С. 50.
163. Кобзарь А.И. Прикладная математическая статистика для инженеров и научных работников / А.И. Кобзарь. – М.: Физматлит, 2006.— 816 с.
164. Ковалева Ю. Ю. Теоретико-методические основы проектирования системы модульного обучения иностранному языку студентов технического вуза (часть 1) / Ю. Ю. Ковалева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – №7 (25). – Часть 1. – С.84– 88.
165. Козлова О. В. Интегративная технология обучения взрослых иностранному языку / О. В. Козлова // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 8. – С. 52, 53. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=23468>. – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
166. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи / І. М. Козловська. – Л., 1999. – 302 с.
167. Колесникова Н. И. Что важно знать о языке и стиле научных текстов? / Н. И. Колесникова // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 130-137.
168. Комарницька Т. К. Сучасна японська літературна мова: теоретичний курс: в 2 т. Т. 1 / Т. К. Комарницька, К. Ю. Комісаров. – К., 2012. – 320 с.
169. Комарова З. И. Опыт парадигмального анализа языка науки. Современная коммуникация: язык, человек, общество, культура / З. И. Комарова // Екатеринбург, 2010. – С. 191–202.
170. Комарова З. И. Коммуникативно-прагматическая парадигма в дисциплинарно-методологическом пространстве современной лингвистики /

- З. И. Комарова // Вестник Челябинского государственного университета 2013 №1 (292) Филология. Искусствоведение. Вып 73. – Челябинск, 2013. – С. 66-71.
171. Комарова Ю. А. О принципах интегративного формирования иноязычной научно-исследовательской компетентности в условиях ФПК / Ю. А. Комарова // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Вып. 4.: Серия «Педагогические и Психологические науки». – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007. – С. 77 – 83.
172. Комарова З. И. Опыт парадигмального анализа языка науки / З. И. Комарова // Современная коммуникация: язык, человек, общество, культура. – Екатеринбург, 2010. – С. 191 – 202.
173. Комарова З. И. Коммуникативно-прагматическая парадигма в дисциплинарно-методологическом пространстве современной лингвистики / З.И. Комарова // Вестник Челябинского государственного университета 2013 №1 (292) Филология. Искусствоведение. Вып 73. – С.66-71.
174. Комісаров К. Ю. Семантико-синтаксичні і стилістичні особливості умовних конструкцій у сучасній японській мові : Автореф. дис.... канд. філол. наук: 10.02.13 / К. Ю. Комісаров / НАН України. Інститут сходознавства ім. А. Кримського – К., 2006. – 17 с.
175. Комісаров К. Ю. Теоретична граматики японської мови : підручник. Т. 1. Теоретичні засади граматики японської мови. Морфологія / К. Ю. Комісаров: К. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К.: Вид. дім Д. Бураго, 2010. – 229 с.
176. Кондратьева М. Я. Различные виды работ для обучения письменной речи на иностранном языке в средней школе / М. Я. Кондратьева // NovaInfo. – 2013. – № 16. – Режим доступа : <http://novainfo.ru/archive/16/obuchenie-pismennoy-rechi>
177. Корж Т. М. Навчання студентів вищих технічних навчальних закладів анотування англійських професійно орієнтованих текстів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. М. Корж. – К., 2008. – 256 с.

178. Коробейнікова Т. І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Коробейнікова Тетяна Ігорівна. – К., 2013. – 276 с.
179. Коробейнікова Т. І. Зміст формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів / Т. І. Коробейнікова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2014. – № 49. – С. 70–74.
180. Корольов І. Р. Мовленнєвий жанр і комунікативна ситуація: співвідношення понять // *Studia Linguistica*. Випуск 3/2009 / І. Р. Корольов – С.130– 134.
181. Королёв В. А. О природе “принципа Парето” / В. А. Королёв. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.certicom.kiev.ua/pareto-prinzyp.html>. – Назва з екрана. Дата звернення 1.11.2016.
182. Короткина И. Б. Академическое письмо: на пути к концептуальному единству / И. Б. Короткина // *Высшее образование в России*. – 2013. – № 3. – С. 137–142.
183. Короткина И. Б. Возможности использования зарубежного опыта развития академических языковых навыков в российском образовании / И. Б. Короткина // *Вестник Московского государственного областного университета: Серия «Лингвистика»*. – № 3, 2009. – С. 81 – 84.
184. Короткина И. Б. Опыт создания учебного пособия по академической и профессиональной лексике / И. Б. Короткина // «Учебник – ученик – учитель»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: МГУ, 2003. – С.185– 197.
185. Короткина И. Б. Грамотность в век информационных технологий: в поисках концептуального единства / И. Б. Короткина // *Образование и общество*, 2009. – № 4. – С. 125–130.
186. Костомаров В. Г. Принципы отбора лексического минимума // *Русской язык в национальной школе*. – М., 1963. – № 1. – С. 68–71.

187. Кочкина З. А. Что должен слышать и слушать студент при овладении иностранным языком / З. А. Кочкина // Иностранные языки в высшей школе. – 1955. – № 5. – С. 16–28.
188. Крючков В. А. Интеграция содержания учебного процесса как способ совершенствования коммуникативной компетенции учителя-практика (в рамках непрерывного образования учителя) / Дис.. канд.. пед. наук: спец. 13.00.02 / В. А. Крючков. – Рязань, 2003. – 287 с.
189. Кубасов О. П. Интеграция в образовании: сущностная характеристика / О. П. Кубасов // Казанский педагогический журнал. Выпуск № 10. – 2008. – С.70–76.
190. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
191. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты / Е. С. Кубрякова // Сборник обзоров. Серия "Теория и история языкознания" РАН. ИНИОН. – М., 2000. – С. 5 – 13.
192. Кубрякова Е. С. Проблема представления знаний в языке / Е. С. Кубрякова // Структуры представления знаний в языке. – М.: ИНИОН, 1994. – С. 5 – 8.
193. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения / Е. С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. Т. 1. – М., 2001. – С. 72 – 88.
194. Кузів М. Абзац як композиційна складова тексту / М. Кузів // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. Філологічна. – 2013. – Вип. 35. – С. 186 – 187.
195. Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме: Монография / Л. В. Куликова // Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2006. – 392 с.

196. Кулиш Л. Ю. Отбор и составление учебных текстов для разговорного пособия специального назначения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 732 / Московский гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1967. – 18 с.
197. Ламзин С. А. О видах речевой деятельности в обучении иностранным языкам / С. А. Ламзин // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. – 2011. – № 33. – С. 19 – 30.
198. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности: [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. “ Иностр. Языки ”] / Б.А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1980. – 175 с.
199. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М., 1969. – С. 19.
200. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и вопросы грамматического порождения высказывания / А. А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку: [Сборник статей] / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: МГУ, 1967. – С. 6 – 16.
201. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
202. Леонтьев А. А. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. / АН ССР Ин-т языкознания; Отв. ред. А. А. Леонтьев / – М.: Наука, 1974. – С.21 – 28.
203. Леонтьев А. А. От психологии чтения к психологии обучения чтению / А. А. Леонтьев // Материалы 5-й международной научно-практической конференции, 2001, в 2-х ч. – Ч.1 Под. ред. И. В. Усачевой,.– М., 2002. – С.24.
204. Литвинов А. В. Научный дискурс в свете межкультурной коммуникации / А. В. Литвинов // Филология в системе современного университетского образования: Материалы научной конференции. 22–23 июня 2004 г. Вып. 7. – М.: Изд-во УРАО, 2004. – С. 283 – 289.
205. Логвина И. Формирование навыков функционального чтения. Книга для учителя / И. Логвина, Л. Рождественская. – Narva, 2012. – 56 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа:

- <http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/nc/materjal.pdf>. – Назва з екрана. Дата звернення 1.11.2016.
206. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: Избр. психол. тр. / Б. Ф. Ломов / Под ред. В. А. Барабанникова. – М.: Институт практ. психологии, 1996. – 384 с.
207. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М., 2002. – 352 с.
208. Лытнёва А. П. Обучение устным монологическим высказываниям на основе материалов средств массовой информации в техническом вузе : Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / А. П. Лытнева. – К., 1993. – 219 с.
209. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: Монографія / О. В. Любашенко. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. – 296 с.
210. Любашенко О. В. Українська мова : активні методи і форми навчання у вищій школі: [навчальний посібник] / О. В. Любашенко.– К.: «ТОВ УВПК Екс. об.», 2005. – 144 с.
211. Люшер М. А. Сигналы личности. Ролевые игры и их мотивы. – Воронеж: Реал, 1995. – 180 с.
212. Ляховицкий М. В. Звукозапис у навчанні іноземних мов: Посібник для викладачів і вчителів інозем. мов / М. В. Ляховицкий. – К.: Рад. школа., 1970. – 240 с.
213. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для студ. филол. спец. вузов / М. В. Ляховицкий. – М.: Высш. школа, 1981. – 159 с.
214. Ляховицкий М. В. Применение звукозаписи в обучении иностранным языкам: Учеб. пособ. для вузов / М. В. Ляховицкий. – М.: Высш. школа, 1979. – 133 с.
215. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: ИТДКГ «Гнозис», 2003. – 280 с. – С. 85 – 88.

216. Макарова О. Б. Интегративная компетентность в системе профессиональных компетентностей бакалавра педагогического образования / О. Б. Макаров // Сибирский педагогический журнал – № 9. – 2012. – С.171 – 175.
217. Манерко Л. А. Истоки и основания когнитивно-коммуникативного терминоведения / Л. А. Манерко // Лексикология. Терминоведение. Стилистика. Сб. науч. трудов. Посвящается юбилею В. М. Лейчика. – М. – Рязань, 2003. – С.120 – 126.
218. Манерко Л. А. Типы знаний, воплощенные в художественном и академическом дискурсах / Л. А. Манерко // Вестник МГЛУ. Выпуск 6 (639), 2012. – С. 56 – 70.
219. Манякина Л. Ф. Обучение студентов техникумов торгово-экономического профиля ведению профессионально направленной беседы на английском языке: Дис. ... канд. пед. наук: 13.0. 02 / Киевский гос. лингв. ун-т. – К., 1998. – 162 с.
220. Маркова Е. В. Интеграция учебной и внеучебной деятельности в современной школе / Е. В. Маркова // Проблемы и перспективы развития образования в России. Выпуск № 12. – 2011. – С.51 – 55.
221. Мартынова А. Г. Обучение академическому письменному дискурсу в жанре экспозиторного эссе (На материале старших курсов языкового вуза): дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Анна Геннадьевна Мартынова. – Омск, 2006. – 207 с.
222. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2008. – 272 с. – С. 29.
223. Матюшенко В. В. Обучение письменной деловой коммуникации на занятиях по немецкому языку в неязыковых вузах (экономический профиль): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.В. Матюшенко. – М., 2007. – 234 с.
224. Мирошниченко Э. В. Обучение профессиональной лексике студентов-экономистов при устноречевом общении в непрофессиональных сферах

- коммуникации (начальный этап, английский язык): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Киевский гос. лингв. ун-т. – К., 1996. – 318 с.
225. Митрофанова К. А. Систематизация лексического материала для обучения студентов медицинских специальностей иностранному языку // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – №5–2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistemizatsiya-leksicheskogo-materiala-dlyaobucheniya-studentov-meditsinskih-spetsialnostey-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 26.01.2016).
226. Митягина В. А. Коммуникативное действие в академическом дискурсе: социокультурная характеристика/ Известия Волгоградского государственного педагогического университета / В. А. Митягина / Выпуск № 5 / 2008. – С.13– 16.
227. Михайлюк Г. В. Навчання майбутніх учителів японської мови розуміння граматичних засобів вираження модальності у процесі читання: Автореф. дисс.... к. пед. наук: спец. 13.00.02 / Г. В. Михайлюк. – К., 2010. – 25 с.
228. Мицкевич А. А. История происхождения и становления понятия «технологий обучения» в отечественной и зарубежной педагогике / А. А. Мицкевич, Н. Е. Глинская // Гуманитарные научные исследования, 2011, № 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<http://human.snauka.ru/2011/10/104>). – Название с экрана. Дата обращения 11.11.2016.
229. Мовні та літературні зв'язки України з країнами Сходу (Коллективна монографія) / За ред. Бондаренка І. П. – Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 472 с.
230. Мухаммад Л. П. Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов: Начальный и средний этапы обучения: Автореф. дисс.... докт пед. наук: спец. 13.00.02 / Л. П. Мухаммад. – М., 2003. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/integrativnaya-model-obucheniya-retseptivnym->

- [vidam-rechevoi-deyatelnosti-studentov-nefilolog#ixzz4BgRV2c9I](#). – Название с экрана. Дата обращения 12.11.2016.
231. Національна стратегія розвитку освіти в Україні. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>. – Назва з екрана. Дата звернення 28.07.2017.
232. Нечаева Л. Т. Научно-методические основы структуры и содержания учебников японского языка для русскоговорящих (высшая школа): Автореферат дис....докт. пед. наук в форме науч. доклада / Л. Т.. Нечаева. – М., 2000. – 80 с.
233. Нечаева Л. Т. Основные принципы представления грамматического материала в современном учебнике японского языка / Л. Т. Нечаева // Актуальные вопросы японского и общего языкознания. – М.: Из-во «Восточная литература» РАН, 2005. – С. 256 – 267.
234. Нечаева Л. Т. Японский язык для начинающих. – Ч. 1, 3-е изд. / Л. Т. Нечаева. – М.: Московский лицей, 2004. – 342 с.
235. Нечаева Л. Т. Японский язык для начинающих. Ч. 2 / Л. Т. Нечаева. – М.: Московский лицей, 2005. – 400 с.
236. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студ. вищих навч. закладів / С. Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н. О. Бражник / . – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
237. Николаева С. Ю. Основы индивидуализации процесса обучения устной иноязычной речи на начальном этапе языкового вуза (На материале англ. яз.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: / 13.00.02 / Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. / С. Ю. Николаева. – К., 1975. – 28с.
238. Никульшина Н. Л. Аспекты обучения иноязычной научной письменной речи в высшей школе : монография / Н. Л. Никульшина, Т. В. Мордовина. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014. – 160 с.
239. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: навч. пос. / А. С. Нісімчук, О. С. Смолюк, О. Т. Шпак. – К.: Вид. центр «Просвіта», 2000. – 368 с.

240. Нужа И. В. Обучение письму через чтение в курсе английского языка для академических целей / И. В. Нужа, И. Ю. Щемелева // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Вып. № 5. – 2013. – С. 113 – 121.
241. Нужа И. В. Лингвокультурологические аспекты обучения академическому письму в университете / И. В. Нужа // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / под ред. И. Ю. Щемелевой. Вып. 4. – СПб., 2012. – С. 364 – 373.
242. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: «Русский язык». – 1984. – С. 275.
243. Озола Е. И. Интегративный лингво-психологический тренинг как способ реализации культурологического подхода в обучении иностранному языку / Е. И. Озола // Сб. ст. «Идеи, гипотезы, поиск», СМУ. – Магадан, 2006. – С. 9 – 11.
244. Основи методики навчання японської мови у вищій школі: Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів (за спец. «Викладач японської мови та літератури») / Кол. авт. під. керівн. д-ра. філол. наук, проф. І. П. Бондаренка. – К.: Видавничий дім «КИТ», 2010. – 295 с.
245. Парсяк О. Н. Презентація як засіб формування професійного інтересу до вивчення іноземної мови / О. Н. Парсяк . – [Електронний ресурс] – Режим доступу:http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2004_23/23-31.pdf. – Назва з екрана. Дата звернення 11.11.2016.
246. Пассов Е.И. “Адекватность упражнений” как методическая категория (к методологии определения) / Е.И. Пассов // Функциональный подход к обучению речи на иностранном языке. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1980. – С. 70 – 77.
247. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И.Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

248. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 275 с.
249. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк: Липецкий гос. пед. ин-та, 1998. – 159 с.
250. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычного говорения / Е. И. Пассов. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
251. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1983. – 199 с.
252. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка или учитель иноязычной культуры / Е. И. Пассов // Проблемы иноязычного образования. – Липецк: Изд-во Липецк. гос. пед. ин-та, 2000. – Вып. X. Ч.1. – С. 15 – 17.
253. Патієвич О. В. Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури : автореф. дисс.... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / О. В. Патієвич. – К., 2016. – 22 с.
254. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / КНЛУ / В. С. Пащук. — К., 2002. — 247 с.
255. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні письма учнів середньої загальноосвітньої школи / О. П. Петрашук // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 11 – 14.
256. Петривня И. В. Интегративно-интенсивный курс иностранного языка: психологический аспект личностного развития будущего учителя / И. В. Петривня // «Вопросы психологии», 1991, № 6. – С. 59 – 66.
257. Пешкова В. Е. Педагогика: курс лекций. Часть 5/ В. Е.Пешкова – Майкоп: АдыГУ, 2010. – С. 254-255.

258. Плахотник В. М. Технологічність підручника як обов'язкова умова його ефективності [Текст] / В. М. Плахотник // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 1999. – С. 12 – 14.
259. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов / И. П. Подласый // Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.
260. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Затверджено наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р., № 161. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>. – Назва з екрана. Дата звернення 18.11.2016.
261. Положення про організацію освітнього процесу (редакція 1. – 2015. – с. 13. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://kneu.edu.ua/userfiles/vr/poloj_org_osv_pr.pdf]. – Назва з екрана. Дата звернення 18.11.2016.
262. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
263. Поляков В. М. Організація аудіовізуальної інформації в навчальних відеофільмах для методичної підготовки вчителів іноземної мови / В. М. Поляков // Методика викладання іноземних мов. – 1984. – Вип.13. – С. 92 – 97.
264. Пометун О. І. Навчання в дії: навч.-метод. посібник / О. Пометун, Т. Ремех, А. Панченко. — К: Видавництво А.П.Н., 2003. – 72 с.
265. Попова Н. В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза: автореф. дисс.... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 / Н. В. Попова. – СПб, 2011. – СПб, 2011. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://dl.spbstu.ru/pluginfile.php/26739/mod_resource/content/1/Avtoreferaty/Doktorskie/. – Назва з екрана. Дата звернення 18.11.2016.

266. Провоторов В.И. Очерки по жанровой стилистике текста (на материале немецкого языка): учеб. пособие. — М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. — 140 с.
267. Програма курсу „Японська мова” / Укл.: Р. Онодзакі, О. В. Асадчих, К. Ю. Комісаров. — К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2003. — 35 с.
268. Прокофьева В. Л. Методика создания учебных фильмов для формирования коммуникативной мотивации при обучении иноязычному общению: Дисс... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. Л. Прокофьева. — Липецк, 1991. — 136 с.
269. Психология развития: Учебник для студентов высш. психол. и пед. учебных заведений / Маринцовская Т.Д., Марютина Т.М., Стефаненко Т.Г. / Под ред. Т.Д. Марцинковской. — М.: Академия, 2001 (Саратов: Саратовский полиграфический комбинат). — 352 с.
270. Птицына И. Ф. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре) / И. Ф. Птицына // Современные проблемы науки и образования/ Российская академия естествознания, №3, 2007. — С. 1 – 5.
271. Пузанкова Е. Н. Современная педагогическая интеграция, её характеристики / Е. Н. Пузанкова, Н. В. Бочкова // Образование и общество. — 2009. — № 1. — С. 9– 13. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.jeducation.ru/1_2009/9.html. — Назва з екрана. Дата звернення 10.11.2016.
272. Путилина Р. Н. Применение телевидения в обучении иностранным языкам: Учебное пособие / Р. Н. Путилина. — К.: КДПИИЯ, 1986. — 57 с.
273. Пушкин А. А. Прагмалингвистические характеристики дискурса личности // Личностные аспекты языкового общения / А. А. Пушкин. — Калинин, 1989. — С. 45 –54.
274. Развитие психофизиологических функций взрослых людей: средняя взрослость [Текст] / ред.: Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова: научное издание // НИИ общ. образ. взрослых АПН СССР. — М.: Педагогика, 1977. — 198 с.

275. Рябих Л. М. Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі / Л. М. Рябих // Матеріали VI Міжнародної науково-методичної конференції. – Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – 2013. – 192 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://foreign-languages.karazin.ua/resources/b72671ef1184c44fd068bea146fce8a2.pdf>. – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
276. Рябих Л. М. Лекція як жанр американського академічного дискурсу/ Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук / Л. М. Рябих. – Х., 2014, – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://foreign-languages.karazin.ua/resources/3e4af58f10f03367178555a973ae6d3f.pdf>). Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
277. Сазанович Л. В. Формування навичок академічного письма на заняттях з англійської мови в медичному ВНЗ / Л. В. Сазанович // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Вып. 34 (87). – 2014. – С. 504 – 509.
278. Салимовский В. А. Жанры речи в функционально-стилистическом освещении (научный академический текст) / В. А. Салимовский. – Пермь: Изд. Перм. ун-та. – 2002. – 35 с.
279. Самосенкова Т. В. Учебно-коммуникативная ситуация – часть профессиональной подготовки будущих менеджеров в сфере строительного бизнеса / Т. В. Самосенкова, Т. В. Толмачова // Мир русского слова. – №4, – 2013. – С. 97 – 99.
280. Свиридюк В. П. Навчання писемного мовлення студентів-філологів за допомогою інтерактивних вправ в Інтернеті (на матеріалі німецької мови) / В. П. Свиридюк // Іноземні мови. – 2009. – № 1. – С. 43–47. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2009_1_18_s.43. - Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.

281. Седов К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психосоциолингвистические аспекты / К. Ф. Седов. – Саратов, 1999. – С. 3.
282. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология / Е. А. Селиванова // Черкас. гос. ун-т им. Б. Хмельницкого. – К.: Фитосоциоцентр, 2000. – 247 с.
283. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К., 2011. – 844 с.
284. Серова Т. С. Интегративное обучение магистрантов иностранному языку в контексте специальности / Т. С. Серова, Э. Г. Крылов // Язык и культура. Выпуск № 3 (31). – 2015. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journals.tsu.ru/language/&journal_page=archive&id=1311&article_id=24271. – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
285. Синекон О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. С. Синекон. – К., 2010. – 370 с.
286. Сеницын Е. В. Тектология А. А. Богданова и современные методы анализа сложных систем / Е. В. Сеницын // Вестник Международного института А. Богданова. – 2000. – № 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bogdinst.vestnik/v1.htm>. - Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
287. Скалкин В.Л. Учебное пособие по английскому языку для слушателей курсов иностранных языков (1 год обучения). Учебное пособие / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1967. – 503 с.
288. Скляренко Н. К. Использование звукозаписи в обучении практической грамматике английского языка (на старшем этапе языкового вуза): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / КГПИИЯ / Н. К. Скляренко.. – К., 1973. – 26 с.
289. Сковородников А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической

- лексикографии / А. П. Сковородников // Риторика – Лингвистика. Вып. 5: Сб. статей. – Смоленск : СГПУ, 2004. – С. 5 – 11.
290. Словарь социолингвистических терминов / В.А. Кожемякина, Н.Г. Колесник, Т.Б. Крючкова, О.С. Парфенова, Ю.В. Трушкова // Под ред. В.Ю. Михальченко. Институт языкознания/. М. – 2006 – 312 с.
291. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства. За ред. І. К. Білодіда. — К.: Наукова думка, 1970–1980. – Т. 6. – С. 365.
292. Сметанникова Н. Н. Школа, где процветает грамотность: путь от мечты к реальности / Н. Н. Сметанникова. – С. 5– 15// Школа, где процветает грамотность [Текст] = School where Literacy Thrives: сб. ст. / Рус. ассоц. чтения. – М.: Школ. б-ка, 2005. – 111 с.
293. Сметанникова Н. Н. Грамотность, единственное или множественное число? К вопросу о функциональной неграмотности. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=77.- Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
294. Смирнов А. А. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. / А. А. Смирнов. – М.: Педагогика, 1987. –Т. 1. – С. 52.
295. Смирнова Н. В. К вопросу об академической грамотности / Н. В. Смирнова // Иностранные языки: материалы конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 55 – 58.
296. Смирнова Н. В. Роль письма в современном университете: анализ зарубежной практики обучения академическому письму / Н. В. Смирнова, И. Ю. Щемелева // Вестник СПбГУ «Филология. Востоковедение. Журналистика». – Сер. 9. Вып. 2. – 2015. – С. 185 – 197.
297. Смирнова Н. В. Академическая грамотность и письмо в ВУЗЕ: от теории к практике / Н. В. Смирнова // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 58 – 64.
298. Снитко Е. С. Русский язык как деятельность: современные направления научного описания: текст лекций / Е. С. Снитко, Н. В. Василенко. – К.: Издательско-полиграфический центр "Киевский университет", 2013. – 159 с.

299. Сорокіна Н. В. Впровадження мультимедійних технологій у процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів / Н. В. Сорокіна // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 35. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – С. 274 – 277.
300. Стернин И. А. Теоретические и прикладные проблемы языкознания / Избранные работы / И. А. Стернин.– Изд 2-е. – М.-Берлин, Директ-Медиа, 2015. – 1077 с.
301. Стернин И. А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования / И. А. Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 1 – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4 – 20.
302. Стеченко Т. О. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання: Германські мови» / Т. О. Стеченко. – Київ, 2004. – 23 с.
303. Стеченко Т. О. Методичні принципи формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів / Т. О. Стеченко // Вісник Житомирського державного педагогічного університету. – Житомир: Вид. центр ЖДПУ, 2003. – Вип. 12. – С. 121 – 124.
304. Стилистика английского языка / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко. – К.: Вища школа, 1991. – 272 с.
305. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко – Ростов на Дону: Феникс, 2003. – 544 с.
306. Стрихар О. И. Принципы интеграции в процессе обучения музыкальному искусству / О. И. Стрихар // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. статей по матер. XXII междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С.152 – 162.

307. Сушкова Н. Усний англомовний академічний дискурс: структура, семантика та прагматика / Н. Сушкова // Humanities & Social Sciences 2009 (HSS-2009), 14-16 May 2009, Lviv, Ukraine. – С. 97 – 98.
308. Сысоев П. В. Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе, 2003. – № 6. – С. 25 – 31.
309. Тарасова В. В. Реагирование как коммуникативная ситуация в китайском академическом дискурсе / В. В. Тарасова / Евразийский Союз Ученых / Выпуск № 10-3 (19) / 2015 «Филологические науки» – С. 135 – 136.
310. Тарнопольський О. Б. Writing Academically: A Coursebook for Teaching Academic Writing in English to Students of Linguistic Tertiary Educational Institutions: Посібник / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко, М. В. Рудакова. – К.: Фірма “Інкос”, 2006. – 228 с.
311. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – Вінниця: Нова книга, 2008. – С. 61 – 62.
312. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: Автореф. дисс.... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.01 / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.
313. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія / Г. В. Онкович, М. І. Бойченко, Н. М. Дем'яненко та ін.; за заг. ред. Г. В. Онкович. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 336 с.
314. Тимошенко О. М. Комунікативна спрямованість усного мовлення за умови використання фонограми і відеофонограми для навчання студентів іншомовного спілкування / О. М. Тимошенко // Методика викладання іноземних мов. – 1994. – Вип. 23. – С. 93 – 99.
315. Токарева А. В. Интегративне навчання як один з перспективних напрямків розвитку сучасної вищої освіти / А. В. Токарева // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і

- психологія». – 2014. – № 2 (8). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://duan.edu.ua/uploads/vidavnitstvo14-15/10158.pdf>. – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
316. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови: Дис....канд. пед. наук.: 13.00.02 / Н. М. Топтигіна. – К. : КНЛУ, 2004. – 210 с. – С. 15.
317. Українсько-Японський Центр НТУУ "КПІ" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uajc.kpi.ua/uk/pro-nas/pro-nas-in.html> Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
318. Устименко О. М. Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу [Текст] / О. М. Устименко // Іноземні мови : науково-методичний журнал. – 2013. – № 1. – С. 3 – 9.
319. Ушакова Т.Н. Психология речи и психолингвистика / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 1991. – Т.12, №6 – С. 12 – 25.
320. Фам Фуонг Лан. Взаимосвязанное обучение речевому этикету учащихся вьетнамской школы: Дис. ... канд. пед. наук 13.00.02. – М., 1998. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/vzaimosvjazannoe-obuchenie-rechevomu-jetketu-uchawihsjavietnamskoj-shkoly.html>). – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
321. Федорова І. А. Етапи навчання англomовного ділового повідомлення / І. А. Федорова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2012. – № 3. – С. 90 – 96.
322. Федорова І. А. Критерії відбору матеріалів Інтернет-ресурсів для навчання англomовного ділового повідомлення / І. А. Федорова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2009. – Випуск 70. – С. 207 – 211.
323. Федорец Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения / Г. Ф. Федорец. – Л., 1990. – 280 с.
324. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – С. 58.

325. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический поход: Монография / Н. И. Формановская. — М.: Русский язык, 2002. — 216 с.
326. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста// Язык-система. Язык-текст. Язык-способность / И. И. Халеева. — М., 1995. — С.277 – 285.
327. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. —СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
328. Цветкова З. М. О методике устной речи / З. М. Цветкова // Иностранные языки в школе. — 1995. — № 4. — С. 12 – 20.
329. Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / Л. С. Цветкова, А. Р. Лурия. — М.: Московский психолого-социальный институт (МПСИ), 2008. — 64 с.
330. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень / Г. С. Цехмістрова // Навчальний посібник. — Київ: Видавничий Дім «Слово», 2003. — 240 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-book-96.html>. — Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
331. Цыренова С. М. Отбор лексического материала по русскому языку для обучения монгольских студентов-медиков основам научной речи: дисс. ... канд. пед. наук :13.00.02 / С. М. Цыренова. — М., 1984. — 163 с.
332. Чапаев Н. К. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования: Монография / Н. К. Чапаев. — Свердловск: Изд. Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. — 224 с.
333. Чекаль Г. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Г. С. Чекаль, О. А. Палій, С. І. Потапенко, І. Ф. Андрійко. — Ніжин : Вид-во Ніжинського державного університету, 2010. — 322 с.

334. Черкасов Л. Н. Когнитивный и системный подходы в лингвистике и лингводидактике / Л. Н. Черкасов // Ярославский педагогический вестник. – 2012 – № 3 – Том I (Гуманитарные науки). – С.105 – 108.
335. Чернявская В. Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учебное пособие / В. Е.Чернявская. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 208 с. – С.52.
336. Чистович Л.А. Физиология речи. Восприятие речи человеком / Л. А. Чистович. – Москва: Наука, 1976. – 195 с.
337. Чужик А. С. Использование видеофонограммы для обучения английской диалогической речи на факультетах физвоспитания педвузов: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. С. Чужик. – К., 1984. – 193 с.
338. Шадрин А. В. Развитие иноязычной диалогической речи с помощью оригинальных телепередач (институты иностранных языков, немецкий язык): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос.пед.ин-т /А. В. Шадрин. – М., 1982. – 25 с.
339. Шакирова А.А. Принципы обучения иностранному языку / А.А. Шакирова // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 02.02.2017). Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-obucheniya-inostrannomu-yazyku#ixzz4XYG3b1Dg>
340. Шепер М. Н. Аудиовизуальное пособие для развития диалогической речи / М. Н. Шепер. – М.: Просвещение, 1978. – 41 с.
341. Шепітько С. В. Компоненти наукового дискурсу / С. В. Шепітько // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. – Вип. 89 (5). – Серія: Філологічні науки (мовознавство) : у 5 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – С. 164 – 167.
342. Шепітько С. В. Науковий віа академічний дискурс: питання типології / С. В. Шепітько // Вісник ХНУ № 1102. – 2014. – С. 76 – 80.

343. Шовковий В. М. Навчання граматики класичних мов у контексті теорії поетапного формування розумових дій / В. М. Шовковий // Мовні і концептуальні картини світу. – 2013. – Вип. 46(4). – С. 356–367. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2013_46\(4\)_46](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2013_46(4)_46). – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
344. Шовковий В. М. Методика викладання класичних мов (Методичні вказівки до практичних занять) / В. М. Шовковий. – К.: КНУ ім. Т.Шевченка, 2005. – 58 с.
345. Шовковий В. М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу у навчанні граматики класичних мов: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний ун-т. імені Тараса Шевченка / В. М. Шовковий. – К., 2004. – 248 с.
346. Шпенюк І. Є. Стереотипність науково-академічного дискурсу / І. Є. Шпенюк // Лінгвістика ХХІ століття. – 2013. – С. 201 – 208.
347. Штерн А. С. Перцептивный аспект речевой деятельности: экспериментальное исследование / А. С. Штерн. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1992 – 236 с. – С. 126.
348. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств (При обучении рус. языка как иностр.) / А. Н. Щукин. – М.: Рус. язык, 1981. – 128 с.
349. Щукина Э. И. Коммуникативные упражнения в видеозвукозаписи для обучения устной диалогической речи студентов архитектурной специальности: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Э. И. Щукина. – К., 1991. – 203 с.
350. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
351. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
352. Янишин О. К. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій: Дис..... канд. пед. наук:

- спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. К Янишин / Інститут вищої освіти НАПН України. – К., 2012. – 274 с.
353. Ятайкина А. А. Об интегрированном подходе в обучении / А. А. Ятайкина // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 10 – 15.
354. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / КНЛУ. – К., 2002. – 21 с.
355. Яхонтова Т. В. Основи англomовного наукового письма: навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців / Т. В. Яхонтова. – Л.: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 220 с.
356. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генeлoгiя наукової комунікації / Т. В. Яхонтова. – Л.: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – 420 с.
357. Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. ICAS, 2002. – 82 p. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://icas-ca.org/academic-literacy>. – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
358. Allen E. D., Vallette R.M. Modern Language Classroom Techniques / E. D. Allen, R.M. Vallette . – N.Y., 1972. – P. 89 – 91.
359. Applied logistic regression / D. W. Hosmer and S. Lemeshow. – Wiley, New York, 1989. – 307 p.
360. Barton D., Hamilton M. Local Literacies: Reading and Writing in One Community / Linguistics Classics. – London: Routledge. – 2012. – 336 p.
361. Birkun L.V. Syllabus design for adult beginner at Ukrainian universities: Dissertation for the degree of M.ED. in teaching of English to speak of the other languages. – University of Manchester / L.V. Birkun. – 1993. – 265 p.
362. Black V. Speaking Advanced / V Black, M. McNorton, A. Malderez, S. Parter. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997. – 102 p.

363. Breen M. P. Authenticity in the Language Classroom / M. P. Breen // *Applied Linguistics*. – Oxford. – 1985. – Vol.6. – Nr.1. – P. 60 – 70.
364. Bridges D. Transferable skills: A philosophical perspective / D. Bridges // *Studies in Higher Education*. – 1993. – № 18. – P. 43 – 51.
365. Brooks N. Culture in the classroom / N. Brooks // *Culture bound. Bringing the Culture Gap in Language Teaching* / Ed.by I.Valdes. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. – P. 170 – 177.
366. Brown G. Teaching the Spoken Language: an Approach Based on the Analysis of Conversational English / G., Brown, G., Yule. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983. – 162 p.
367. Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching / Ch. J. Brumfit. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990. – 166 p.
368. Canale M. Theoretical Bases of Communication Approaches to a Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – Vol. 1. – p. 1 – 47.
369. Chazal E. From Japanese to Anglo-Saxon academic writing culture: a practical framework and a personal journey / E. Chazal, Y. Aldous [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // http://owwww.brookes.ac.uk/schools/education/eal/eal-2-2/vol2_2_de_chazal_aldous.pdf. – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
370. Coates J. The role of epistemic modality in women's talk/ J. Coates // *Modality in Contemporary English*. – 2001. – P. 331 – 348.
371. Cooper R. Video / R. Cooper, M. Lavery, M. Rinvoluceri – Oxford: Oxford Univ. Press, 1996. – 112 p.
372. Corder S. P. English Language Teaching and Television / S. P.Corder. – L.: Longman, 1960. – 107 p.
373. Doff A. Teach English / A. Doff. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. – P. 23.
374. Edward de Chazal. Prepare English language students for academic listening // British Council || United Kingdom / Edward de Chazal. – [Электронный ресурс].

- Режим доступу: <http://www.britishcouncil.org/blog/prepare-english-language-students-academic-listening>. – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
375. Elena Velikaya. Developing Student's Academic Skills in a Russian Context / Elena Velikaya // Публикации ВШЭ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://publications.hse.ru/>. – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
376. Ellis R. Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom / R. Ellis. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1992. – 230 p.
377. ENGLISH for specific purposes (ESP) / National Curriculum for Universities. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
378. Fallows S. Integrating Key Skills in Higher Education: Employability, Transferable Skills and Learning for Life / S. Fallows, Ch. Steven. – UK: Kogan Page Ltd., 2000. – 270 p.
379. Farmer S.P. The Monologue: a Neglected Aspect of Language Learning / S.P. Farmer // Modern Language. – 1972. – Vol.53. – № 1. – P. 23 – 25.
380. Festinger L. A. A theory of cognitive dissonance / L. A. Festinger. – Stanford, California: Stanford University Press, 1957. – 412 p.
381. Flower L. The Role of Task Representation in Reading-to-Write Reading to Write: Exploring a Cognitive and Social Process / L. Flower / ed. by L. Flower et al. – N. Y., 1987. – P. 5 – 38.
382. Fulcher. G. Testing Second Language Speaking / G. Fulcher. – Longman, 2003. – 387 p.
383. Gans H. J. American Popular Culture and high Culture in a Changing Class Structure / H. J. Gans // Prospects: An Annual of American Cultural Studies. — Cambridge, 1985. — Vol. 10. — P. 4.
384. Gardner Robert C., Lambert Wallace E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Newbury House Publ / Gardner Robert C., Lambert Wallace E. – 1969. – 316 p.
385. Garkovich, L. A proposal for Building interdisciplinary Bridges / L. Garkovich // Teaching sociology. 1982. – Vol. 9, N2. – P. 151 – 168.

386. Geddes M. Use of Video in Language Learning / M. Geddes, F. Gill. – L.: Longman, 1982. – P. 48.
387. Graves D. The Author's Chair / D. Graves, J. Hansen // Language Arts. 1983. Vol. 60(2). – P. 176 – 183.
388. Green B. The new literacy challenge / B. Green / Literacy Learning: Secondary Thoughts, vol. 7, no. 1, 1999. – P. 36 – 46.
389. Halliday M. The Comparison of Languages. – In: McIntosh A., Halliday M. A. K. Patterns of Language. – London, 1966. – P.29.
390. Halpern Diane F. Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought & Knowledge / Diane F. Halpern – New York: Routledge, 2013. – 284 p.
391. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Longman, 1983. – 24 p.
392. Harris M. Improve Your English Through Television / M. Harris, J. Mckillop, J. Palmer. – L. : Longman, 1986. – P. 56.
393. Hemei J. Teaching with Video in English Classroom / J. Hemei. – Forum, Vol. 35. – 1998. – P. 45 – 47.
394. Hollander M., Wolfe D.A. Nonparametric Statistical Methods. New York: "John Wiley & Sons", 1973. – P. 115 – 120.
395. How to use handouts effectively – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www2.wmin.ac.uk/mcshand/TEACHING/handouts>. Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
396. Hyland K. Hedging in Scientific Research Articles / K. Hyland. –Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998. – 318 p.
397. Hyland K., Hamp-Lyons L. EAP: issues and directions / K. Hyland, L. Hamp-Lyons // J. of English for Academic Purposes. 2002. Vol. I (1). – P. 1 – 12.
398. Jack C. Schmidt Language and Communication (Applied linguistics and language study) / C. Jack , Richards,R.W., - NY: Routledge, 2014. – 288 p. – [Электронний ресурс]. – Режим доступу: <https://books.google.com.ua/books?id=iWDXAwAAQBAJ&printsec=frontcover&>

[hl=uk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f.](#) – Назва з екрана.

Дата звернення 12.11.2016.

399. Jakobson R. *The Framework of Language* / R. Jakobson. – East Lansing: University of Michigan Press, 1980. – 132 p. – P. 81.
400. *Japanese for International College / Graduate Students. Writing Essays // Academic Japanese Kenkyuukai.* – Aruku, 2002. – 136 p.
401. Kennedy C. *Video in English for Specific Purposes* / C. Kennedy // *Video applications in English language teaching* / J. McGovern. – N. Y.: Pergamon Press. – 1983. – P.56.
402. Kerridge D. *The Use of Video Films* / D. Kerridge // *Video in the language classroom.* – L.: Heinemann Educational Books, 1982. – P.28 – 47.
403. Kimura K. *Effective writing instruction: From Japanese danraku to English paragraphs* / K. Kimura. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://jalt.org/pansig/2004/HTML/KimKon.htm>. - Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
404. Klein J. T. *Integrative Learning and Interdisciplinary Studies* / J. T. Klein // *Peer Review*, 2005. – № 7 (4). – P. 8–10.
405. Koch R. *The 80/20 Principle: The Secret of Achieving More with Less* / R. Koch. – Nickolas Brealey Publishing: London, 1998. – 302 p.
406. Koyama S. (1999) *The Effect of Employing a Topic-based Syllabus in the Pre-intermediate Level* / S. Koyama, Y. Iwamoto. – Osaka: Nihongo Kyouikuhouhou Kenkyuukai Shi, 1999. – Vol. 6, № 1. – P. 35.
407. Krashen S. D., Terrell T. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* / S. D. Krashen, T. D. Terrell. – N. Y. : Pergamon, 1983. – P. 151.
408. *Labour market skills and trends 1997/98* / Department for Education and Employment. – London: The Stationery Office, 1999. – P. 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.education.gov.uk/publications/>. – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
409. Larsen – Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching.* – 2nd edn Oxford: Oxford University Press, 2000. – 252 p.

410. Learning English – Talk about English – Academic Listening. – [Электронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/talkaboutenglish/2009/04/090427_tae_al.shtml. – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
411. Leeuween T. Van. Three models of interdisciplinarity / Leeuween T. Van. // A new agenda in (critical) discourse analysis : theory, methodology, and interdisciplinary / ed. By Ruth Wodak, Paul Chilton. Amsterdam; Philadelphia, 2005. – P. 7 – 13.
412. Levin K. The Dynamic Theory of Personality / K. Levin. – New York, 1935. – Pp. 112 – 135.
413. Li X. Y., Umemoto K. Toward an Integrated Approach to Teaching Japanese Language and Culture: A Knowledge Perspective / X. Y. Li, K. Umemoto // Intercultural Communication Studies XIX: 2 2010. – 2010. – P. 285 – 299. – [Электронний ресурс]. – Режим доступу: <http://web.uri.edu/iaics/files/20XiaoYanLiKatsuhikoUmemoto.pdf>. – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
414. Lipman M. Thinking in education / M. Lipman. – Cambridge: Cambridge university press, 1991. – 188 p.
415. Listening to Academic Lectures Online. – [Электронний ресурс]. – Режим доступу: http://tigger.uic.edu/~onufrock/lecture_main.html#Home. – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
416. Lonergan J. Video in Language Teaching / J. Lonergan. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1984. – 133 p.
417. Lozanov G. Suggestology and Suggestopedy. Theory and Practice / G. Lozanov. – Sofia, 1978. – 65 p.
418. Maltin A. Movie and Video Guide / A. Maltin.. – N.Y.: Penguin Books USA Inc, 1999. – 1632 p.
419. Markkanen R. Hedging and discourse: approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts / R. Markkanen, H. Schröder. – Berlin: Walter De Gruyter, 1991. – 280 p.

420. Marsh J, Millard E. *Popular Literacies, Childhood and Schooling* / J. Marsh, E. Millard. – NY: Routledge, 2012. – 241 p.
421. Martin J. R. *Language, Register and Genre// Analysing English in a Global Context* / Burns A. and Coffin C. (eds) / J. R. Martin – London: Routledge, 2001. – 178 p.
422. McGovern J. *Types of Video Software: A User's Experience // Video Applications in English Language Teaching* /J. McGovern. – N. Y.: Pergamon Press, 1983. – P. 89 – 107.
423. Mc Kay, S. L. *Teaching English as an International Language*. – Oxford: OxfordUniversityPress, 2002. – 381 p.
424. McQuail D. *Mass Communication and Public Interest: Towards Social Theory for Media Structure and Performance*. In: Cmweley D., Mitehell D. *Communication Theory Today*. — Polity Press, 1994. — P. 241 – 254.
425. Mejia E., Xiao M.K., Kennedy J. *102 Very Teachable Films*. – Prentice Hall Regents, 1994. – 245 p.
426. Nihat Eken A. *Colour You Lesson with Films: A Film Workshop // IATEFL 35-th International Annual Conf*. – Brighton (UK). – 2001. – P. 34 – 35.
427. Osgood Ch. *Method and Theory in Experimental Psychology* / Ch. Osgood. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1953. – 800 p.
428. Palmer H. *The Oral Method of Teaching Languages* /H. Palmer. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1943. – 87 p.
429. Palmer H. E. *The principles of language study*. – Yonkers-on-Hudson, NewYork: WorldBookCompany, 1921. – 196 p.
430. Rubin J. *What the «good language learner» can teach us* / J. Rubin. – TESOL Quarterly, 1975. – P. 41 – 51.
431. Shih M. *Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing* / M. Shih. // *Tesol Quarterly*. — 1986. — Vol. 20, No. 4. — P. 617 – 648.
432. Short D. J. *Assessing integrated language and content instruction* / D. J. Short // *TESOL Quarterly*, 27(4). – 1993. – P. 627 – 656.

433. Stempleski S., Tomalin B. Plenary: Teachers versus Television: a Short History of Visual Media in ELT // IATEFL 35-th International Annual Conf / S. Stempleski, B. Tomalin. – Brighton (UK). – 2001. – P. 35 – 43.
434. Stern H. H. What can we learn from the good language learner? / H. H. Stern. – Canadian Modern Language Review, 1975. – P. 304 – 318.
435. Stoller F.L. Films and Videotapes in the Content-Based ESL/EFL Classroom / F.L. Stoller // Selected Articles from the English Teaching Forum, 1989 – 1993. – P. 62 – 69.
436. Studies in contrastive linguistics: proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference [зб.наук.праць]. — Santiago de Compostela University, 2005. — 1098 p.
437. Swales J. M. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1990. – C.58.
438. Takahashi Y. The functions of narratives in Japanese university lecture discourse / Y. Takahashi / Storytelling across Japanese Conversational Genre. Edited by Polly E. Szatrowski // John Benjamins Publishing Company. – 2010. – Vol. 13. – P. 241 – 267.
439. The Role of the Visual Element in Spoken Discourse: Implications for the Exploitation of Video in the EFL Classroom // Video applications in English Language Teaching/ J. McGovern. – N. Y.: Pergamon Press. – 1983. – P.34 – 77.
440. Theoretical Principles and Pedagogical Practices // Languages, Linguistics and Literature: Round Table Journal. – Nagoya University, 1981. – № 4. – P.1 – 17.
441. Tomalin B. Video in the English Class / B. Tomalin. – L.: Longman, 1990. – P. 41 – 63.
442. Tomalin B. Cultural Awareness / B. Tomalin, S. Stempleski. – Oxford University Press, 1996. – 160 p.
443. Tomalin B. Culture Watch / B. Tomalin. – Cambridge: Prentice Hall Regents, 1995. – 147 p.

444. Underhill N. Testing spoken language. CUP, 1987. – 210 p.
445. Using English for Academic Purposes – A Guide for Students in Higher Education. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uefap.com/listen/> – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
446. Valdes J. M. Culture Bond. Bringing Cultural Gap in Language Teaching / J. M Valdes. – Cambridge: Cambridge Univ. Press. – 1992. – 226 p.
447. Van Dijk T.A. Strategies of discourse comprehension / T. A. Van Dijk, W. Kintsch. – N.Y: Academic Press, 1983. – 389 p.
448. West and East: 5 Main Differences in Approach towards Education. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.thepensters.com/blog/west-east-education/> – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
449. William H. N. Liberal Education / H.N. William // Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. – Vol. 96. – № 4. – 2003. – P. 6 – 11.
450. Williams E. The "Witness" Activity: Group Interaction Through Video // Video in the Language Classroom / M. Geddes and G. Sturtridge / E. Williams. – L.: Heinemann Educational Books. – 1982. – S. 56 – 89.
451. Willis D. The Potential and Limitations of Video // Video Applications in English Language Teaching / J. McGovern / D. Willis. – N. Y.: Pergamon Press. – 1983. – P.42 – 76.
452. Willis J. Television English / J. Willis. – L.: Longman, 1987. – P. 71 – 89.
453. Yamaguchi A. The role of Japanese language teacher for teaching Japanese for academic purposes in the field of politics and economics. JALT Journal of Japanese Language Education, No. 6 / A. Yamaguchi.. – 2002. – P. 74 – 79.
454. アカデミック・ジャパニーズ研究会「大学・大学院生留学生のための日本語（論文読解編）」、アルク。 –2015。 – 155 p.
455. アカデミック・ジャパニーズ研究会「大学・大学院生留学生のための日本語（論文作成編）」、アルク。 –2015。 –136 p.

456. 英文対照]朝日新聞「天声人語」 2015 夏 – 132 p.
457. 岡崎眸、岡崎敏雄『日本語教育における学習の分析とデザイン「言語習得過程の視点から見た日本語教育」』凡人社. – 2001. – 191 p.
458. 鎌田修『日本語教授法ワークショップ増補版』凡人社. – 2000. – 281 p.
459. 木村彰一『ロシア語辞典』博友社. – 1995. – 132 p.
460. 国際交流基金日本語国際センター「JF 日本語教育スタンダード 2010—利用者ガイドブック—[第二版]」、独立行政法人国際交流基金日本語国際センター、北浦和. – 2010. – 87 p.
461. 国際交流基金日本語国際センター「JF 日本語教育スタンダード[第二版]」、独立行政法人国際交流基金日本語国際センター、北浦和. – 2010. – 37 p.
462. 国際交流基金日本語教授法シリーズ第5巻「聞くことを教える」、ひつじ書房、東京. – 2008. – 129 p.
463. 国際交流基金日本語教授法シリーズ第7巻「読むことを教える」ひつじ書房、東京. – 2011. – 78 p.
464. 国際交流基金日本語教授法シリーズ第8巻「書くことを教える」、ひつじ書房、東京. – 2010. – 124 p.
465. 国際交流基金(ジャパンファウンデーション) The Japan Foundation. Web-сайт. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jpff.go.jp/index.html> – Назва з екрана. Дата звернення 12.11.2016.
466. コーベニ澤子・高屋敷真人・本間直子『モジュールで学ぶよく分かる日本語』アルク. – 1993. – 231 p.
467. 小山悟・岩元由起子「初中級レベルにおけるトピック・シラバス導入の効果」『日本語教育方法研究会誌』日本語教育方法研究会 vol.6 №1. – 1999. – P – 34-35.
468. 小山悟『J-Bridge』. 凡人社. – 2002. – 245 p.

469. 佐久間まゆみ『講義の談話の表現と理解』. くろしお出版. - 2010. - 310 p.
470. 佐藤勇『和露辞典』講談社. - 1995. - 1186 p.
471. ザトラウスキー・ポリー『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』. くろしお出版. - 1993. - 219 p.
472. ザトラウスキー・ポリー「相互作用に見られる言語と文化の接点—ストラテジー、談話の構成単位、モダリティとエビデンシャリティについて—」『日本言語文化研究会論集』. - 2014. - 10 号. - P. 1-19.
473. 白井桂「インドにおける日本語教育史の断面—インドで日本語教育に携わった三人の日本人とその著作を中心に—」『日本言語文化研究会論集』. - 2014. - 10 号. - P.19-31.
474. 真田信治『社会言語学』おうふう. - 2001. - 204 p.
475. 新野さちえ「自己表現力につながる発話能力の育成」『英語教育』大修館書店 vol.XL №6. 1991. - P. 20-22.
476. 杉本総子『日本語生中継』. - 2004. - 153 p.
477. 鈴木克明『教材設計マニュアル』北大路書房. - 2004. - 188 p.
478. 田中望『日本語教育の方法』大修館書店. - 2001. - 228 p.
479. 田仲正江『慣用句「上級」』専門教育出版. - 2001. - 143 p.
480. 土井利幸「日本語教育における「タスク」の意義と意味: Task-Based Language Teaching を通して」『平成 5 年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会. - 1993. - P. 167-172.
481. 東京外国語大学留学生日本語教育センター『世界的基準となる日本語スタンダードの構築報告書』東京外国語大学留学生日本語教育センター、東京. - 2011. - 301 p.
482. 東京外国語大学留学生日本語教育センター『JLC 日本語教育スタンダード』東京外国語大学留学生日本語教育センター、東京. - 2011. - 15 p.

483. 藤沼貴『和露辞典』研究者. - 2002. - 1183 p.
484. 日本語教育学会編『タスク日本語教授法』凡人社. - 1995. - 267 p.
485. 西口光一「自己表現中心の入門日本語教育」『大阪大学留学生センター研究論集多文化社会と留学生交流』第2号、大阪大学留学生センター. - 1998. - P.29-44.
486. 西口光一『日本語教授法を理解する本「歴史と理論編」』バベル・プレス. - 2003. - 153 p.
487. 日本語教育指導参考書 22『日本語教育のための文法用語』国立国語研究所. - 2001. - 183 p.
488. 八田直美「外国人日本語教師のための日本語クラスについての試み」『日本語国際センター紀要』第5号、国際交流基金日本語国際センター. - 1995. - P. 55-68.
489. 堀口純子『日本語教育と会話分析』くろしお出版. - 2000. - 276 p.
490. 三牧陽子『日本語教授法を理解する本「実践編」』. - 2003. - 153 p.
491. 松岡弘『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク. - 2003. - 443 p.
492. 村野良子・谷道まや・村野聡絵『絵とタスクで学ぶ日本語』凡人社. - 1991. - 183 p.
493. 留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解 [中上級] / 東京外国語大学留学生日本語教育センター編著 // 株式会社スリーエーネットワーク. - 2014. - 87 p.
494. 留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解 [上級] / 東京外国語大学留学生日本語教育センター編著 // 株式会社スリーエーネットワーク. - 2015. - 85 p.
495. 柳澤好昭『日本語教育重要用語 1000』バベル・プレス. - 1998. - 291 p.

496. 渡辺浩行「自己表現活動と学習意欲」『英語教育』vol. XL 14 大修館書店. - 1992. - 213 p.
497. 縫部義憲『日本語教育学入門』改訂版歴々社. - 2001. - 27 p.

ДОДАТОК 1
АНКЕТА
для студентів, які вивчають японську мову у ВНЗ України

Мета проведення анкетування – з'ясувати потреби студентів і відповідно до них удосконалити методику навчання японського академічного мовлення у ВНЗ України. Використання даних анкетування лише у наукових цілях гарантується.

З повагою,
к.пед.н., доц. кафедри китайської, корейської та японської філології Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка
АСАДЧИХ О.В.

1. Дайте визначення поняття: «Японське академічне мовлення – це

2. Дайте визначення поняття: «Академічна грамотність – це

3. Чи маєте Ви досвід навчання японського академічного мовлення?

Так, маю. Ні, не маю.

4. Якщо маєте досвід навчання японського академічного мовлення, то за яким підручником? _____

5. Оцініть свій рівень володіння японським академічним мовленням.

1) відмінно 2) добре 3) задовільно 4) незадовільно.

6. Який у Вас рівень сформованості академічної грамотності?

1) високий 2) середній 3) низький 4) незадовільний.

7. Чи маєте Ви бажання і готовність навчатися японському академічному мовленню? Так, маю. Ні, не маю.

8. Навчання якого виду мовленнєвої діяльності академічного мовлення потрібно, на Вашу думку, приділяти найбільше часу? А) аудіювання Б) говоріння (діалогічна, монологічна, полілогічна форми)

В) читання Г) письма

9. Чому Ви так вважаєте? Обґрунтуйте відповідь на питання № 8.

Дякую за співробітництво!

ДОДАТОК 2
ІНТЕРВ'Ю-ОПИТУВАННЯ
викладачів японської мови у ВНЗ України

Метою проведення опитування є удосконалення методики навчання японського академічного мовлення у ВНЗ України.
 Використання даних опитування лише у наукових цілях гарантується.

З повагою,
 к.пед.н., доц. кафедри китайської, корейської та японської філології Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка
 АСАДЧИХ О.В.

1. **Скільки років Ви викладаєте японську мову?** _____

2. **Які підручники Ви використовуєте?**

3. **Який мовний аспект японської мови становить для Вас найбільші труднощі при викладанні?**

- А) фонетика
- Б) лексика
- В) граматики

4. **Який мовленнєвий аспект японської мови становить для Вас найбільші труднощі при викладанні?**

- А) аудіювання
- Б) говоріння (діалогічна, монологічна, полілогічна форми)
- В) читання
- Г) письмо (каліграфічні, орфографічні навички)
- Д) писемне мовлення
- Є) Ваш варіант

5. **Що, на Вашу думку, необхідно змінити, щоб удосконалити процес навчання японської мови у ВНЗ України?**

- А) замінити підручники
- Б) удосконалити методику навчання
- В) Ваш варіант _____

6. Опишіть академічно грамотне мовлення філолога-японіста.

7. Висловіть вимоги до навчального курсу (підручника) японського академічного мовлення.

8. Оцініть свої викладацькі можливості навчити академічно грамотного японського мовлення ваших студентів (чого бракує і чому)?

9. Назвіть умови, за яких Ви могли б забезпечити студентам якісне навчання академічного мовлення.

10. Оцініть своє бажання навчати студентів академічного мовлення за експериментальними методиками (мотивація навчання).

Дякую за співробітництво!

ДОДАТОК 3

ПРОГРАМА КОНТРОЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ (приклад):

Завдання 1. Прослухайте академічний текст «明治神宮の森», складіть план до нього та визначте його жанр. [<http://www.3anet.co.jp/ja/5367/>]

明治神宮の森

東京の中心部を走る山手線という電車に乗っていると、とても緑が多い駅があるのに気がつきます。原宿という駅です。(えー)原宿は、若者のファッションの町として有名ですが、東京で一番大きな神社、明治神宮があるところでもあるんです。(えー)電車の窓から見える緑は、実はこの明治神宮の緑なんです。そして、この森は人工的に造られたものなんです。今日は、都心にあるこの明治神宮の森がどのようにしてできたかについてお話します。

(えー)明治神宮は、明治天皇が亡くなった時、今から約100年前ですが、明治天皇のために作られました。(えー)森や自然の中に神がいると考えられているため、神社は森があるところに造られますが、当時、原宿は、まだ何もない原っぱで、森はありませんでした。そこで、100年後には大きな森になるように、造園の専門家たちによって綿密に計画を立てられたんです。(えー)そして、その計画に沿っていろいろな木が植えられました。

まず、針葉樹、これは、葉っぱが細長くて冬になっても緑の葉が落ちないきのことですが、これら背の高い針葉樹が植えられました。(あー)とりあえず森を立派に見せるためです。そして、それらの木の間将来成長するように小さい広葉樹を植えました。広葉樹というのは、平たく幅の広い葉っぱをつける木のことで、これはさらに2種類に分けられます。秋になると紅葉して、葉が落ちるものを落葉広葉樹、一年中葉がついているものを常緑広葉樹と言います。(えー)明治神宮の森には、両方の種類の広葉樹が植えられました。

50年後、(えー)成長して来た広葉樹に押されて、次第に針葉樹が枯れていきました。(えー)東京では、針葉樹より広葉樹の方が土地に合っていて、放っておいてもうまく育ちます。造園の専門家たちは、そのことをよく知っていて、人工的に森を造っても、将来、自然な森ができるように設計したんですね。(えー)そして、およそ90年後には、当初の想定よりも早く、立派な広葉樹の森が完成したんです。

(えー)今、明治神宮の森は、東京の貴重な緑になっています。この森の中に入ると、周囲の騒音などはほとんど聞こえず、空気もとても清々しく感じます。(えー)都会の人々にとって静かな癒しの空間になっています。

原宿は、ファッションの町として知られていますが、駅の北西には広大な森が広がっていたんですね。皆さんも今度原宿へ行ったら、買い物だけでなく、明治神宮の森まで足を延ばしてみてください。

Завдання 2. Виправте помилки у тексті відповідно до морфологічних, синтаксичних та стилістичних норм японського академічного мовлення.

大藤信郎(1900-1961)は、国産アニメーション開拓者の一人である幸内純一に師事し、独立後に和紙の一種である千代紙を用いたアニメーションや影絵アニメーション、セルアニメーションを数多

く制作した初期のアニメーション作家です。毎日新聞主催の毎日映画コンクールで贈られる「大藤信郎賞」でその名が見られる人物であり、日本アニメーション史における大藤は「海外においていち早く評価されたアニメーション作家」と位置付けられることが多いです。その作品に関しては、1953年に『くじら』(1952) がカンヌ国際絵画展に出品、1956年に『幽霊船』(1956) がヴェネツィア国際映画祭に出品され高い評価を得たといわれているが、一方でその作品の特殊さから国内では長い間評価されておらず、研究も十分行われているとは言えない人物である。

作品の海外への発信を例に挙げても、度辺・山口 (1978)、津堅 (2004a)などの文献、公益社団法人映像文化製作者連盟のウェブサイトにおける大久保正氏の評伝、『芸術新潮』61巻8月号の大藤を紹介する記事などその多くで「カンヌ国際映画祭短編部門2位」、「ヴェネツィア国際映画祭特別賞」、さらに『くじら』に関しては「ピカソが作品を激賞」といった記述をされることが多い。_____、大藤を紹介する同時の雑誌記事を見ると、永井(1961; 16)では『幽霊船』が「ペネチア映画祭で最優秀賞をもらった」という記述が、飯沢 (1956: 10)では『くじら』について「惜しくも第二位となり、グラン・プリは与えられなかったが、ル・モンド紙は当然『くじら』が入賞すべきだと論じた」という記述が見られ、その評価は日本で様々な形で紹介されていることが分かる。[http://www.eibunren.or.jp/wordpress/?page_id=1187 (2013/09/23)]

Завдання 3. Прочитайте виразно частини доповіді та виконайте відповідні післятекстові завдання.

外国映画が描く日本

大きく言うと、外国人が映画で日本や日本人を見せる場合は2つに分けられます。1つは外国映画で日本が取り上げられる場合です。もう1つは、日本映画が字幕あるいは吹き替えによって上映される場合です。後者がこの発表の本題ですが、まず、外国映画に描かれた日本映画について、簡単にその歴史の述べておきたいと思います。なぜならば、外国映画、時にアメリカ映画に描かれた日本像の方が、日本のイメージ形成には日本映画よりも何十倍も力を持つからです。

外国映画で撮られた日本のイメージをおおまかに5つの段階に分けてみました。

映画初期、戦前、戦後、1980年代以降、21世紀です。この表をご覧になるとわかる通り、外国映画はその誕生の昔から今に至るまで、「へんな日本」を見せ続けています。ある意味で一番ひどいのは、戦後すぐの『東京暗黒街 竹の家』などのアメリカ映画です。畳の上を革靴で歩くアメリカ人が登場します。もちろん21世紀になると比較的まともな日本が登場しますが、最新の『ゴジラ』などを見るとやはりいい加減です。映画は大衆芸術です。だから本当の現実を映すのではなく、すでにある偏見をなぞる形で作られるということがよくわかると思います。

さて、ここで珍しい映像をお見せします。(—映像1) 1895年12月にパリで初めて有料上映したリュミエール兄弟は、約1年後に20代のフランス人カメラマンを日本に送ります。そこで撮影されたものですが、最初の映像は「日本の宴会」ですが、よく見ると芸者と左側に太鼓持ちの男性がい

ますが、客は一人もいません。日本の「芸者」を見せるために、意図的に撮影されたものだということがわかります。

次は「家族の食事」です。右側の男性がリュミエール兄弟と知り合いだった稲畑勝太郎ですが、よく見てみると、食事といってもお茶を飲んでいるだけです。そのうえに、稲畑はわざとお辞儀をして、日本らしいところを見せています。

これらの映像はフランス人に稲畑勝太郎が協力する形で撮影したものだと思いますが、実際にフランスに送られて1900年のパリ万博で上映されています。フランス人のカメラマンもフランス留学経験のある稲畑も、やはりフランス人がエキゾチズムとしてありがたがるようなものを選んで撮影していることがよくわかります。

これらのアメリカのセシル・B・デミル監督の『チート』という1915年の映画があります。(一映像2)早川雪洲演じるトリイが借金の代わりにアメリカ人女性の肩に焼きゴテを当てるという残忍な行為が話題になりました。早川雪洲はロスで「国辱俳優」と呼ばれて非難されますが、皮肉なことにこの映画で彼は人気スターになります。その後雪洲はフランスで日本人役を演じたのちに、『東京ジョー』『東京暗黒街 竹の家』『戦場にかける橋』など戦後のアメリカとの合作に欠かせない俳優として活躍します。その日本の顔としての著名度は、渡辺謙の比ではありません。

文章を2回聞いて、内容と合っているものに○、合っていない物に×を書きなさい。

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

Завдання 4. Допишіть відповідні репліки у діалогах. Наприклад: Ви вважаєте, що твердження хибне? Ні... Ви помилилися. Цей автор ніколи не стверджував, що....

A: 外国人にとって、聞き取りにくい、あるいは発音しにくい日本語の音は何だろうか。

B: _____

A: _____

B: 日本人の話し方で、どんな点が難しいのだろう。外国人に指導する際、客観的に日本語の音声をみつめ、学習者の母語と比較し、自分が何気なく口にしていく日本語をみつめなおすところから出発しなくてはならない。

A: _____

Завдання 5. Обґрунтуйте вибір теми своєї магістерської роботи в межах 7-10 речень.

ДОДАТОК 4
СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Монографії, навчальні посібники

1. Асадчих О.В. Навчання японської мови у вищій школі: інтегративна система формування і розвитку академічної грамотності: Монографія / О. В. Асадчих. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. – 356 с.
2. Вчимо японську самостійно / 自分で学ぶ日本語 // Навч. посіб. Для студентів вищих навчальних закладів / О.В. Асадчих, Л.Г. Смовженко. – К.: Видавничий дім «КИТ», 2010. – 228 с.
3. Основи методики навчання японської мови у вищій школі // Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів (за спец. «Викладач японської мови та літератури») / Кол. авт. під. керівн. д. філол. н., проф. І.П. Бондаренка. – К.: Видавничий дім «КИТ», 2010. – 328 с. (автори: О.В.Асадчих, І.П. Бондаренко, О.І. Дудченко, Х. Егава, Х. Катаока, К.Ю. Комісаров, Л.Г. Смовженко. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/11-46-09 від 01.06.2010 р.
4. Тестові завдання до курсу «Методика навчання іноземних мов» (для студентів-сходознавців) // Навчально-методичний посіб. для студентів вищих навчальних закладів (за спец. «Викладач східної мови та літератури») / О.В. Асадчих, Л.Г. Смовженко. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. – 272 с.
5. Народний епос «країни сходу сонця» / Навчальний посібник: Дзюб І.П., Асадчих О.В., Катаока Х. – К.: Видавничий дім «Дмитра Бураго», 2012. – 179 с.
6. Український казковий епос японською мовою: Навч. посіб. / Асадчих О.В., Дзюб І.П., Катаока Х. – К.: Видавничий дім «Дмитра Бураго», 2014. – 204 с.
7. Методика формування мовленнєвих компетентностей: теорія та практика (на матеріалі східних мов): Посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Асадчих О.В., Смовженко Л.Г. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – 192 с.

Публікації у фахових виданнях України

8. Асадчих О.В. Теоретичні передумови навчання усного японського спілкування на початковому етапі у вищих навчальних закладах / О. В. Асадчих //

Науково-практичний освітньо-популярний журнал „Імідж сучасного педагога. Лідерство в освіті”. – Випуск 7-8 (76-77). – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2007. – С. 137-140.

9. Асадчих О. В. Лінгводидактичні проблеми навчання усного іншомовного спілкування на початковому етапі / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2007. – С. 12-19.

10. Асадчих О. В. Критерії оцінювання рівня сформованості у студентів початкового етапу вмінь усного японського мовлення / О. В. Асадчих // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 25. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2008. – С. 9-12.

11. Асадчих О.В. Сучасний стан навчання усного японського мовлення на початковому етапі у вищій школі / О. В. Асадчих // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 23. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2008. – С. 160-167.

12. Асадчих О. В. Сучасні підходи до навчання східних мов у вищих навчальних закладах України (на матеріалі китайської, корейської та японської мов) / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 30. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 63-70.

13. Асадчих О. В. Сучасні підходи до навчання східномовного лексичного матеріалу / О. В. Асадчих // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 35. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – С. 56-60.

14. Асадчих О. В. Теоретико-практичні аспекти використання відеофонограм у навчанні іноземних мов / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені

Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 36. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 46-51.

15. Асадчих О.В. Особливості організації процесу навчання японської мови студентів мовних спеціальностей на початковому етапі / О. В. Асадчих // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 40. – Вінниця, 2013. – С. 163-167.

16. Асадчих О. В. Теоретико-методичні основи формування вмінь академічної грамотності у студентів-японістів мовних ВНЗ України / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – № 69 (Том 1). – С. 111-116.

17. Асадчих О. В. Ознаки і функціональне поле япономовного академічного дискурсу / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – № 70 (Том 1). – С. 36-41.

18. Асадчих О. В. Теоретико-методичні засади інтегративної системи навчання японської мови для академічних цілей / О. В. Асадчих // Всеукраїнський науково-практичний освітньо-популярний журнал «Імідж сучасного педагога». – Полтава: Видавництво «АСМІ». – 2016. – № 6 (165). – С. 48-52.

19. Асадчих О. В. Система навчання студентів мовних спеціальностей японського академічного мовлення: інтегративні компоненти / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – № 73 (Том 1). – С. 45-52.

20. Асадчих О. В. Принципи та методи навчання японського академічного мовлення студентів-філологів у магістратурі / О. В. Асадчих // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – № 74 (Том 1). – С. 96-101.

Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав та українських виданнях, які включені до наукометричних баз

21. Асадчих О.В. Тарас·Шефченко記念キエフ国立大学におけるトピック・シラバスを取り入れた初級授業の改善と教材開発—「自己表現」を目指した口頭能力の養成のために—『日本言語文化研究会論集』、第3号、政策研究大学院大学、国際交流基金日本語国際センター、国立国語研究所。—2014。—P. 1-35.

22. Асадчих О.В. ウクライナの高教育機関における日本語教育・日本語教員養成課程のコースデザインの改善への提案—タラス·シェフチェンコ記念キエフ国立大学の場合 // 東京外国語大学国際日本研究センター、日本語・日本学研究 vol.4、東京、2014。—P.189-199.

23. Асадчих О.В., Хамрай О.О. Детермінанти динаміки мотивації вивчення японської мови студентами мовних ВНЗ України / О. В. Асадчих, О. О. Хамрай // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (23), Issue: 47. — Budapest, 2015. — С. 35-41.

24. Асадчих О.В. Методичне забезпечення формування вмінь академічної грамотності у студентів-японістів мовних ВНЗ України / О. В. Асадчих // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». — Харків: НВП ПП «Технологічний центр». — 2016. — Vol. 7 (3). — С. 4-8.

25. Асадчих О.В. Аналіз психолінгвістичних особливостей навчання японського академічного продуктивного мовлення / О. В. Асадчих // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». — Харків: НВП ПП «Технологічний центр». — 2016. — Vol. 8 (4). — С. 63-68.

26. Асадчих О. В. Сучасний стан навчання японської мови для академічних цілей в мовних ВНЗ України / О. В. Асадчих // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». — Харків: НВП ПП «Технологічний центр». — 2017. — Vol. 1 (9). — С. 4-9.

27. Асадчих О. В. Прикладний аспект інтегративної системи навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення / О. В. Асадчих // Науковий журнал «Молодий вчений». — № 1 (41) січень, 2017. — С. 347-351.

28. Асадчих О. В. Навчання студентів японської мови з академічною метою: формування академічної грамотності / О. В. Асадчих // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, V (52), Issue: 113. – Budapest, 2017. – С. 15-19.

29. Асадчих О.В. Експериментальна апробація методичної системи інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в магістратурі / О.В. Асадчих // *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. – Харків: НВП ПП «Технологічний центр». – 2017. – Vol. 6 (14). – С. 4-10.

Праці апробаційного характеру

30. Асадчих О.В. Адаптація існуючих інтенсивних методів навчання іноземних мов до викладання японської мови у вищій школі / О. В. Асадчих // «Людина і сучасне суспільство: проблеми педагогіки та психології». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 11-12 жовтня 2013 року): – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. – С. 97-101.

31. Асадчих О.В. Принципи організації самостійної роботи в процесі навчання японської мови студентів мовних спеціальностей / О. В. Асадчих // «Проблеми педагогіки і психології та їх роль в сучасному суспільстві». Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 25-26 жовтня 2013 року). – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень» 2013. – С. 5-8.

32. Асадчих О.В. Мотивація вивчення східних мов українськими студентами / О. В. Асадчих // «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 8-9 листопада 2013 року): – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. – С. 65-68.

33. Асадчих О.В. Формування ієрогліфічної компетентності письма студентів мовних спеціальностей на заняттях з японської мови / О. В. Асадчих // «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції

(м. Львів, 7-8 лютого 2014 року): – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 103-106.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

34. Асадчих О. В. Особливості навчання фонетики та письма на матеріалі японської мови студентів мовних спеціальностей на початковому етапі / О. В. Асадчих // Зб. наук. пр. КНУ імені Тараса Шевченка. Інститут філології. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 25. Ч. 1: Мовні і концептуальні картини світу. – С. 24-28.

35. Асадчих О. В. Критерії відбору навчальних відеофонограм та фонограм у процесі формування комунікативно-мовленнєвих умінь у студентів початкового етапу / О. В. Асадчих // Зб. наук. пр. КНУ імені Тараса Шевченка. Інститут філології. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 26. Ч. 1: Мовні і концептуальні картини світу. – С. 31-35.

36. Асадчих О. В. Концепція навчального посібника для студентів філологів на основі японо-англійських текстів / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко // Зб. наук. пр. КНУ імені Тараса Шевченка. Інститут філології. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 27: Мовні і концептуальні картини світу. – С. 156-160.

37. Асадчих О. В. Лінгвокраїнознавчі основи методики викладання японської мови / О. Асадчих, О. Іщенко // Вісник Київського національного ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія “Східні мови та літератури”. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2011. – Вип. 17. – С. 4-7.

38. Асадчих О. В. Теоретичні передумови формування готовності студентів мовних спеціальностей до самостійної роботи з двомовними текстами / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко // Київський національний університет імені Тараса Шевченка. «Мовні і концептуальні картини світу». – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2011. – Вип. 35. – С. 160-167.

39. Асадчих О. В. Теоретичні передумови формування полілінгвальної особистості в контексті діалогу культур / О. В. Асадчих // Научный журнал Крымского научного центра НАН Украины и Министерства образования и науки Украины, Таврического национального ун-та им. В.И. Вернадского, Межвузовского

центра «Крым». – Симферополь: Из-во Межвузовского центра «Крым», 2009. – №158: «Культура народов Причерноморья». – С. 68-71.

40. Асадчих О.В. タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学における東洋言語・文学の専攻のカリキュラムの問題点とその対策の一例(Навчальний план підготовки студентів спеціальності «Східна мова та література» у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка: проблеми та шляхи їх розв'язання) / О. В. Асадчих // Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка. «Мовні і концептуальні картини світу». – К., 2012. – Вип. 40. – С. 153-159.

ДОДАТОК 5

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Різні тематичні аспекти дослідження було оприлюднено на 24 конференціях:

- 1) IV Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы тюркологии и востоковедения», 23 марта 2009 г., Симферополь, Крым;
- 2) Всеукраїнська наукова конференція за участю молодих учених „Етнічні мовно-культурні моделі світу в контексті українського перекладознавства: до 90-річчя Миколи Лукаша”, 22 жовтня 2009 р., м.Київ;
- 3) Перша міжнародна науково-практична конференція „Японська мова та культура в сучасній Європі та Україні – проблеми сьогодення і подальші перспективи”. 20 березня 2009 р., м. Київ;
- 4) Друга міжнародна наукова конференція „Японська мова та література на пострадянському просторі: проблеми та перспективи”, 26 березня 2010 р., м.Київ;
- 5) Всеукраїнська наукова конференція за участю молодих учених „Етнічні виміри універсуму: мова, література, культура”, 14 квітня 2010 р., м. Київ;
- 6) Міжнародна наукова конференція «Думка й слово: традиції О.Потебні й сучасна філологічна наука (до 175-річчя О.Потебні)» від 21 жовтня 2010 р., м.Київ;
- 7) Всеукраїнська наукова конференція за участю молодих учених «Концепти та константи в мові, літературі, культурі» - 14 квітня 2011 р., м. Київ;
- 8) Третя міжнародна науково-практична конференція «Удосконалення методики викладання японської мови та літератури у контексті входження України у Болонський процес», 25 березня 2011 року, м.Київ;
- 9) Четверта міжнародна науково-практична конференція «Системність і спадкоємність у процесі викладання японської мови та літератури в початкових, середніх та вищих навчальних закладах», 23 березня 2012 року, м. Київ;
- 10) Двадцять друга науково-практична конференція «Проблеми викладання та вивчення японської мови в світовій практиці», 12 грудня 2012 р., Міжнародний центр викладання японської мови в м. Кітаурава, Японія;
- 11) Майстер-клас «Проблеми викладання японської мови в Україні», 6 березня 2013р., Токійський університет іноземних мов, м. Токіо, Японія;

- 12) Сьома науково-практична звітна конференція за участі науковців з Америки, Канади, Кореї, Словенії та України, що досліджують японську мову та методику її викладання в своїх країнах, 21 березня 2013р., конференційна зала Токуо Midtown, м. Токіо, Японія;
- 13) Міжнародна науково-практична конференція «Людина і сучасне суспільство: проблеми педагогіки та психології», 11-12 жовтня 2013 року, м. Львів,;
- 14) Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми педагогіки і психології та їх роль в сучасному суспільстві», 25-26 жовтня 2013 року, м. Харків;
- 15) Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії», 8-9 листопада 2013 року, м. Львів;
- 16) Міжнародна науково-практична конференція «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІ ст.», 7-8 лютого 2014 року, м. Львів;
- 17) Шоста міжнародна науково-практична конференція «Передові технології у галузі навчання японської мови», 21 березня 2014 року, м. Київ;
- 18) Сьома міжнародна науково-практична конференція «Переклад у Японії та Україні: сучасний стан та завдання», 20 березня 2015 року, м. Київ;
- 19) Міжнародна конференція в м. Будапешт “Scientific and Professional Conference Urgent Problems of Pedagogy and Psychology”, 19 липня 2015 р., м. Будапешт;
- 20) Міжнародна наукова конференція «Сучасна філологічна наука в міждисциплінарному контексті», 8 жовтня 2015 року, м. Київ;
- 21) Восьма міжнародна науково-практична конференція «Керівництво науковою роботою: завдання та перспективи», 18 березня 2016 р., м. Київ;
- 22) Всеукраїнські наукові читання за участю молодих учених «Мова і література в глобальному і локальному медіапросторі», 5-6 квітня 2016 р., м. Київ;
- 23) Міжнародна конференція в м. Будапешт “Scientific and Professional Conference Actual Problems of Science and Education”, 29 січня 2017 р., м. Будапешт;

24) Дев'ята міжнародна науково-практична конференція «Вивчення та дослідження японської мови і літератури – вплив та розуміння японських реалій», 17 березня 2017 р, м. Київ.

ДОДАТОК 6

Довідки про впровадження результатів дослідження

Відкритий
міжнародний **УНІВЕРСИТЕТ**
розвитку людини
"УКРАЇНА"



Open
International **UNIVERSITY**
of Human Development
"UKRAINE"

Україна, 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23 тел. (044) 409-27-65, т/ф (044) 422-50-19,
e-mail: office@vmurol.com.ua http://www.vmurol.com.ua

" 13 " 06 2017 р.

№ 42/17

ДОВІДКА

про впровадження в навчальний процес результатів наукового дослідження к.пед.н., доцента Асадчих Оксани Василівни

Методичну систему інтегрованого навчання японського академічного мовлення, запропоновану Асадчих Оксаною Василівною, було впроваджено в навчальний процес на кафедрі української мови, літератури та східних мов Інституту філології та масових комунікацій Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна" у 2016/2017 навчальному році. У навчанні за експериментальною методикою взяло участь 12 студентів. Викладачі кафедри проводили заняття з японської мови за розробленою Асадчих О.В. методичною системою інтегрованого навчання.

Розроблена методична система інтегрованого навчання японського академічного мовлення базується на формуванні академічної грамотності студента-японіста на засадах комунікативно-прагматичного підходу з урахуванням комунікативних цілей і потреб філологів-японістів.

Створена лінгводидактична модель процесу навчання студентів японського академічного мовлення, а також сформульовані методичні рекомендації до організації навчання студентів в інтегративній системі з урахуванням прагматичної мети навчання ставали предметом обговорення викладачів-практиків не лише японської мови, але й інших іноземних мов на методичних семінарах та наукових конференціях кафедри.

Розроблена система вправ для формування академічної грамотності студентів-японістів сприяла підвищенню ефективності навчання, а використання вправ із значною кількістю різних видів опор підвищила інтерес до навчання та сприяла кращому засвоєнню матеріалу.

Завідувач кафедри української мови,
літератури та східних мов

Директор Інституту філології
та масових комунікацій



Коломієць О.В.

Барна Н.В.

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
BORYS GRINCHENKO KYIV UNIVERSITY

Інститут філології

Вул. Маршала Тимосенка, 13-Б, м. Київ, 04212,
Україна, тел. +380 44 428-34-16
e-mail: if@kubg.edu.ua, www.if.kubg.edu.ua



Institute of Philology

13-B, Marshala Tymoshenka St., Kyiv, 04212,
Ukraine, tel.: +380 44 428-34-16
e-mail: if@kubg.edu.ua, www.if.kubg.edu.ua

№ 249 від 13.06.2017
13.06.2017 № 249

ДОВІДКА

Про впровадження в навчальний процес результатів наукового дослідження к.пед.н., доцента Асадчих Оксани Василівни

Теоретичні і практичні засади методичної системи інтегрованого навчання япономовного академічного мовлення, запропоновані Асадчих Оксаною Василівною, було впроваджено в навчальний процес на кафедрі східних мов та перекладу Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка у 2016/2017 навчальному році.

Розроблена методична система інтегрованого навчання япономовного академічного мовлення базується на формуванні академічної грамотності студента-японіста на засадах комунікативно-прагматичного підходу з урахуванням комунікативних цілей і потреб фахівців японської мови.

Створена лінгводидактична модель процесу навчання студентів япономовного академічного мовлення, а також сформульовані методичні рекомендації до організації навчання студентів в інтегративній системі з урахуванням прагматичної мети навчання ставали предметом обговорення викладачів східних мов на засіданнях методичних секцій кафедри східних мов та перекладу, що значно підвищило методичний рівень підготовки викладачів східних мов.

Теоретичні та практичні засади обґрунтованої і розробленої системи вправ для формування академічної грамотності студентів, які вивчають японську мову, сприяли підвищенню ефективності навчання, зростанню інтересу до вивчення японської мови та кращому засвоєнню матеріалу.

Завідувач кафедри східних мов
і перекладу Інституту філології
Київського університету
імені Бориса Грінченка



доц. Семеніст І.В.

ДОВІДКА № 154 від 25 грудня 2016 р.
 про впровадження в навчальний процес результатів наукового
 дослідження к.пед.н., доцента Асадчих Оксани Василівни

Методичну систему інтегрованого навчання японського академічного мовлення, запропоновану Асадчих Оксаною Василівною, було впроваджено в навчальний процес на кафедрі східної філології Київського національного лінгвістичного університету у 2016/2017 навчальному році. У навчанні за експериментальною методикою взяло участь 28 студентів. Викладачі кафедри проводили заняття з японської мови за розробленою Асадчих О.В. методичною системою інтегрованого навчання.

Створена лінгводидактична модель процесу навчання студентів японського академічного мовлення, а також сформульовані методичні рекомендації до організації навчання студентів в інтегративній системі з урахуванням прагматичної мети навчання ставали предметом обговорення викладачів-практиків не лише японської мови, але й інших іноземних мов на методичних семінарах та наукових конференціях кафедри.

Розроблена методична система інтегрованого навчання японського академічного мовлення базується на формуванні академічної грамотності студента-японіста на засадах комунікативно-прагматичного підходу з урахуванням комунікативних цілей і потреб філологів-японістів.

Розроблена система вправ для формування академічної грамотності студентів-японістів сприяла підвищенню ефективності навчання, а використання вправ із значною кількістю різних видів опор підвищила інтерес до навчання та сприяла кращому засвоєнню матеріалу.

**Завідувач кафедри східної філології
 Київського національного лінгвістичного
 університету**

О.В.




315/17
ДОВІДКА № від 20 червня 2014 н.

про впровадження в навчальний процес результатів наукового дослідження к.пед.н., доцента Асадчих Оксани Василівни

Методичну систему інтегрованого навчання японського академічного мовлення, запропоновану Асадчих Оксаною Василівною, було впроваджено в навчальний процес на кафедрі сходознавства імені проф. Ярослава Дашкевича Львівського національного університету імені Івана Франка у 2016/2017 навчальному році. У навчанні за експериментальною методикою взяло участь 12 студентів. Викладачі кафедри проводили заняття з японської мови за розробленою Асадчих О.В. методичною системою інтегрованого навчання.

Розроблена методична система інтегрованого навчання японського академічного мовлення базується на формуванні академічної грамотності студента-японіста на засадах комунікативно-прагматичного підходу з урахуванням комунікативних цілей і потреб філологів-японістів.

Створена лінгводидактична модель процесу навчання студентів японського академічного мовлення, а також сформульовані методичні рекомендації до організації навчання студентів в інтегративній системі з урахуванням прагматичної мети навчання ставали предметом обговорення викладачів-практиків не лише японської мови, але й інших іноземних мов на методичних семінарах та наукових конференціях кафедри.

Розроблена система вправ для формування академічної грамотності студентів-японістів сприяла підвищенню ефективності навчання, а використання вправ із значною кількістю різних видів опор підвищило інтерес до навчання та сприяло кращому засвоєнню матеріалу.

Завідувач кафедри сходознавства

імені проф. Ярослава Дашкевича

Львівського національного університету

імені Івана Франка



доц. Забуранна О.В.

ДОВІДКА № 3 від 27 грудня 2016

про впровадження в навчальний процес результатів наукового дослідження к.пед.н., доцента Асадчих Оксани Василівни

Методичну систему інтегрованого навчання японського академічного мовлення, запропоновану Асадчих Оксаною Василівною, було впроваджено в навчальний процес на кафедрі мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка у 2015/2016 навчальному році. У навчанні за експериментальною методикою взяло участь 26 студентів. Викладачі кафедри проводили заняття з японської мови за розробленою Асадчих О.В. методичною системою інтегрованого навчання.

Створена лінгводидактична модель процесу навчання студентів японського академічного мовлення, а також сформульовані методичні рекомендації до організації навчання студентів в інтегративній системі з урахуванням прагматичної мети навчання ставали предметом обговорення викладачів-практиків не лише японської мови, але й інших іноземних мов на методичних семінарах та наукових конференціях кафедри.

Розроблена методична система інтегрованого навчання японського академічного мовлення базується на формуванні академічної грамотності студента-японіста на засадах комунікативно-прагматичного підходу з урахуванням комунікативних цілей і потреб філологів-японістів.

Розроблена система вправ для формування академічної грамотності студентів-японістів сприяла підвищенню ефективності навчання, а використання вправ із значною кількістю різних видів опор підвищила інтерес до навчання та сприяла кращому засвоєнню матеріалу.

**Завідувач кафедри мов і літератур
Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Інституту філології Київського національного
університету імені Тараса Шевченка**

проф. Бондаренко І.П.

Підпис *Бондаренко І.П.*
Секретар *Бондаренко І.П.*
" 21 " 06 20 16 р.

