

МОДЕЛИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА: НА ПРИМЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ



<https://doi.org/10.24412/2181-1784-2026-21-192-201>

Khalmurzaeva Nodira

PhD, Senior Lecturer

Head of the High School of Japanese Studies
at Tashkent State University of Oriental Studies

e-mail: nodi22006@yahoo.co.jp

ABSTRACT

This article examines the development of communicative competence in Japanese language teaching in higher education. The relevance of the study stems from the identified gap between students' language proficiency and their ability to use this knowledge in real-life communicative situations. The paper proposes a teaching model based on the integration of a task-based approach, international student interaction, and the Can-Do assessment system developed within the JF Standard. The article provides an in-depth analysis of the pedagogical conditions that support the development of language activity, interactional competence, and intercultural skills. Particular attention is paid to the transformation of the teacher's role and the rethinking of assessment criteria. The results of the study demonstrate that the proposed model facilitates the transition from language acquisition to its functional use.

Keywords: Japanese language, task-based learning, Can-Do, JF Standard, communicative competence, intercultural communication, project-based learning

要旨

本稿は、大学における日本語教育の文脈において、コミュニケーション能力の形成という課題を検討するものである。研究の意義は、学習者の言語知識の水準と、それを実際のコミュニケーション場で活用する能力との間に存在する乖離に着目した点にある。本研究では、課題遂行型の日本語教育（タスクベース・ラーニング）、国際学生交流、ならびに JF Standard に基づく Can-Do 評価システムを統合した教育モデルを提案する。さらに、発話活動、インタラクション能力、および異文化間コミュニケーション能力の発達を促進する教育条件について精緻な分析を行う。加えて、教師の役割の変容と評価基準の再構築にも焦点を当てる。研究結果は、本モデルが言語の習得からその機能的運用への移行を効果的に促進することを示している。

キーワード：日本語教育、課題遂行型の日本語教育、Can-Do、JF Standard、コミュニケーション能力、異文化コミュニケーション、プロジェクト型学習

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения японскому языку в условиях высшего образования. Актуальность исследования обусловлена выявленным разрывом между уровнем языковых знаний обучающихся и их способностью использовать эти знания в реальных коммуникативных ситуациях. В работе предлагается модель обучения, основанная на интеграции задачного подхода, международного студенческого взаимодействия и системы оценивания Can-Do, разработанной в рамках JF Standard. В статье проводится углублённый анализ педагогических условий, обеспечивающих развитие речевой активности, интеракционной компетенции и способности к межкультурному взаимодействию. Особое внимание уделяется трансформации роли преподавателя и переосмыслению критериев оценивания. Результаты исследования показывают, что предложенная модель способствует переходу от усвоения языка к его функциональному использованию.

Ключевые слова: японский язык, *task-based learning*, Can-Do, JF Standard, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, проектное обучение.

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия в методике преподавания японского языка постепенно формируется принципиально отличительная техника обучения. Язык рассматривается не как совокупность грамматических структур, подлежащих усвоению, а как инструмент социального действия, реализуемого в конкретных коммуникативных ситуациях. Подобная трансформация не является исключительно методическим нововведением; она отражает более широкие изменения в понимании самой природы языковой компетенции. При этом, как отмечает R. Ellis, задачный подход обеспечивает условия, при которых язык используется не как объект анализа, а как средство достижения коммуникативной цели, что принципиально изменяет характер усвоения [1]. (Ellis, 2003, p. 3).

Данный феномен не может быть объяснён исключительно недостатком практики. Он свидетельствует о более глубокой структурной несогласованности между целями обучения, формами учебной деятельности и системой оценивания. В условиях традиционной модели язык выступает объектом изучения, тогда как его использование остаётся вторичным.

В этой связи возникает необходимость разработки таких педагогических решений, которые позволяли бы интегрировать знание и действие, переводя языковую компетенцию в плоскость реального взаимодействия. Одним из наиболее перспективных направлений в этом контексте является задачный подход, предполагающий использование языка как средства достижения конкретной цели. Вместе с тем исследования М. Long демонстрируют, что эффективность задача-ориентированный подход в обучении (task-based learning) обусловлена не столько самой структурой задания, сколько наличием коммуникативной необходимости, заставляющей обучающегося адаптировать речевые средства к ситуации взаимодействия [2]. (Long, 2015, p. 6). В данном контексте международный студенческий проект выступает как механизм создания подобной необходимости, поскольку исключает формальное выполнение задания и требует реального взаимопонимания между участниками.

С этих позиций особое значение приобретает концепция, разработанная Japan Foundation, в рамках которой японский язык трактуется как средство «взаимопонимания» - 相互理解のための日本語. Согласно данному подходу, коммуникация интерпретируется как совместное действие, где участники не просто передают информацию, но координируют свои когнитивные и культурные позиции в процессе взаимодействия. В этой связи ключевым становится понятие «課題遂行能力» - способности выполнять коммуникативные задачи, используя язык в реальном контексте. При этом принципиально важно, что данная способность не сводится к знанию языка. Она формируется на пересечении языковой, социолингвистической и прагматической компетенций, каждая из которых выполняет собственную функцию в процессе коммуникации. Языковая компетенция обеспечивает формальную корректность высказывания, социолингвистическая компетенция его уместность в конкретной ситуации, тогда как прагматическая компетенция отвечает за достижение коммуникативной цели.

Параллельно формируется «異文化理解能力», обеспечивающая гибкость интерпретации культурных различий. Принципиально важно, что данные

компоненты развиваются не изолированно, а во взаимосвязи, формируя сложную динамическую систему компетенций.

Здесь задачный подход выступает не просто как альтернатива, а как необходимое условие преодоления данного разрыва. Его сущность заключается в том, что язык осваивается через деятельность, направленную на достижение конкретного результата. В отличие от традиционных упражнений, ориентированных на форму, задачи требуют от обучающегося самостоятельного конструирования высказывания, адаптации речевых средств и взаимодействия с партнёрами по коммуникации.

Принципиальным моментом является также изменение статуса учебной ситуации. Она перестаёт быть искусственной и приобретает черты реального коммуникативного пространства. В создаваемом нами в проекте эта трансформация достигается за счёт включения международного компонента, который вводит в образовательный процесс элемент непредсказуемости и необходимости подлинного взаимодействия.

Однако, как показывает анализ представленных материалов, именно этот комплексный характер компетенции оказывается недостаточно реализован в традиционной образовательной практике. Мы рассмотрели типичную ситуацию, где учащиеся обладают достаточным объёмом знаний, но испытывают затруднения при их использовании в реальной коммуникации. В итоге, возникает разрыв между знанием и действием, который не может быть преодолен в рамках репродуктивной модели обучения.

Методы и анализ

Теоретическое осмысление задачного подхода показывает, что его ключевая особенность заключается в смещении фокуса с языковой формы на коммуникативное действие. В работах R. Ellis подчёркивается, что задача представляет собой деятельность, в которой язык используется для достижения определённого результата, а не для демонстрации знания правил.

В свою очередь, M. Long указывает на принципиальную роль коммуникативной необходимости, без которой речевая деятельность неизбежно приобретает формальный характер. Именно наличие необходимости быть понятым и понять другого делает использование языка осмысленным и мотивированным.

Особый интерес представляет соотнесение полученных результатов с концепцией JF Standard, в рамках которой язык рассматривается как средство совместного действия. В отличие от традиционного подхода, где коммуникация понимается как передача информации, здесь она

интерпретируется как координация действий участников. Это означает, что успешность коммуникации определяется не только корректностью высказывания, но и степенью достижения взаимопонимания. В рамках JF Standard происходит переход от статической модели языка к деятельностной, что соответствует action-oriented approach, закреплённому в CEFR (Council of Europe, 2020, p. 34–36).

С другой стороны, как показывают исследования D. Nunan, ключевым фактором успешности задачного обучения является степень аутентичности учебной деятельности, которая определяется не внешней имитацией реальности, а включением обучающегося в процесс решения значимой для него задачи [3]. Именно этот принцип реализуется в рассматриваемом проекте через выбор тем, непосредственно связанных с культурным и социальным опытом студентов.

Методологически данное исследование может быть отнесено к категории проектно-ориентированное исследование (design-based research), поскольку оно направлено не только на анализ, но и на проектирование образовательной модели.

Практическая реализация предложенной модели была осуществлена через проект международного студенческого взаимодействия, организованного между Ташкентским государственным университетом востоковедения и Токийским университетом иностранных языков. В отличие от традиционных форм занятий, данный формат предполагает включение обучающихся в совместную деятельность, имеющую чётко выраженную цель и результат.

Учебный процесс структурируется как последовательность взаимосвязанных этапов, включающих сбор информации, её аналитическую обработку, подготовку презентационных материалов и последующее публичное представление результатов. Важно подчеркнуть, что каждый из этих этапов требует активного использования японского языка, что обеспечивает максимальную интенсивность речевой практики.

Содержательное наполнение проекта определяется тематикой, ориентированной на реальные культурные и социальные явления. В частности, в рамках проекта рассматриваются такие темы, как праздник Навруз, исламская узбекская культура, узбекская архитектура, языковая среда в Узбекистане, традиционные формы питания и базарная культура Узбекистана. Выбор данных тем не является случайным. Они обладают высокой степенью наблюдаемости и позволяют обучающимся опираться на

собственный опыт, что существенно повышает содержательность высказываний и снижает уровень формальности коммуникации. Не менее значимым является развитие межкультурной компетенции. Тематики в проекте, включающая такие явления, как Навруз, исламская культура, архитектура или языковая среда, задаёт необходимость интерпретации собственного узбекского культурного опыта в диалоге с представителями другой японской культуры. В этих условиях язык становится не только средством передачи информации, но и инструментом осмысления культурного опыта.

Прежде всего, наблюдается переход от формально организованной речи к содержательно мотивированному высказыванию. Если в традиционной ситуации студент ориентируется на правильность формы, то в условиях проектной деятельности на первый план выходит необходимость донести смысл. Это, в свою очередь, приводит к более гибкому использованию языковых средств и снижению зависимости от шаблонных конструкций.

С точки зрения JF Standard данный процесс может быть описан как параллельное развитие «課題遂行能力» и «異文化理解能力», причём их динамика носит нелинейный, спиралевидный характер. Это означает, что каждое новое коммуникативное действие одновременно углубляет языковую и культурную компетенцию. [5].

Параллельно фиксируется трансформация структуры взаимодействия, обусловленная организацией работы в смешанных группах, требующей постоянного согласования действий, распределения ролей, уточнения информации и адаптации высказываний к коммуникативной ситуации. В этих условиях формируется устойчивая способность к интеракции, которая ранее оставалась вне поля систематического обучения. Коммуникация при этом утрачивает линейный характер и приобретает свойства совместного смыслообразования, где участники не просто обмениваются репликами, а координируют значения и интерпретации. Данный феномен может быть интерпретирован как развитие «協働力», однако в более широком теоретическом плане речь идёт о становлении коммуникативной субъектности, проявляющейся в умении действовать в языке в условиях взаимодействия. Это соответствует категории «やりとり» в рамках JF Standard, где именно интеракция рассматривается как центральная форма языковой деятельности.

Примечательно, что в ряде современных исследований, опубликованных в базах Scopus, подчёркивается связь между задачным обучением и развитием

межкультурной компетенции. Так, Lai и Li отмечают, что участие в международных онлайн-проектах способствует формированию способности к интерпретации культурных различий и развитию стратегий коммуникации [4].

Аналогичные выводы представлены в исследовании González-Lloret, где показано, что задача-ориентированный подход (task-based) подход в сочетании с цифровыми и международными форматами взаимодействия обеспечивает устойчивый рост как языковой, так и межкультурной компетенции [5].

Особое значение имеет рост межкультурной компетенции. Тематика проектов, связанная с культурными и социальными аспектами, способствует формированию способности интерпретировать и объяснять культурные различия.

Особую роль в данной модели играет система оценивания. В отличие от традиционного контроля, ориентированного на проверку знаний, здесь используется подход Can-Do, фиксирующий способность обучающегося выполнять конкретные коммуникативные действия. Это означает, что оценка становится не внешним инструментом контроля, а встроенным элементом учебного процесса, определяющим его цели и структуру. Особую роль в данной модели играет система оценивания, основанная на Can-Do критериях. В отличие от традиционных форм контроля, ориентированных на проверку знаний, данная система фиксирует способность обучающегося выполнять конкретные коммуникативные действия. Разработанная рубрика включает такие параметры, как понимание содержания, участие в групповом взаимодействии, способность к презентации и умение отвечать на вопросы. При этом уровни A2–B1+ позволяют объективно оценить динамику развития коммуникативной компетенции.

Когда обучающийся понимает, что от него требуется «уметь объяснить», «уметь ответить на вопрос», «уметь участвовать в обсуждении», его деятельность приобретает целенаправленный характер.

В итоге, важным элементом становится Can-Do оценка, позволяющая фиксировать реальные коммуникативные достижения. Как отмечается в CEFR, критерии «Can do» фиксируют способность обучающегося выполнять конкретные коммуникативные действия, тем самым делая процесс оценивания более валидным [CEFR, 2020, p. 58].

Результаты внедрения описанной модели демонстрируют качественные изменения, которые невозможно объяснить исключительно увеличением

объёма практики. Скорее речь идёт о трансформации самой природы речевой деятельности обучающихся.

Дискуссия

Анализ полученных результатов показывает, что предложенная модель обеспечивает комплексное развитие языковой, интеракционной и межкультурной компетенций. При этом важно отметить, что данные компоненты не формируются изолированно, а развиваются во взаимосвязи, что соответствует положениям JF Standard о спиралевидном характере развития «課題遂行能力» и «異文化理解能力».

Вместе с тем выявляется и ряд ограничений, связанных с организационными аспектами реализации модели. К ним относятся необходимость международного партнёрства, координация учебных графиков и дополнительная нагрузка на преподавателя. Однако данные факторы носят институциональный характер и не снижают дидактической эффективности предложенного подхода.

В более широком контексте результаты исследования позволяют утверждать, что международный студенческий проект может рассматриваться не как вспомогательная форма обучения, а как полноценный механизм формирования коммуникативной компетенции. В этом заключается его принципиальное отличие от традиционных методов, ориентированных на имитацию коммуникации.

Во-первых, становится очевидным, что знание языка само по себе не гарантирует его использования. Переход от знания к действию требует создания специфических условий, в которых коммуникация становится необходимостью.

Во-вторых, международное взаимодействие выступает мощным фактором активизации речевой деятельности. Оно устраняет искусственность учебной ситуации и вводит элемент реальной ответственности за высказывание.

В-третьих, использование Can-Do системы изменяет саму логику оценивания. Оценка перестаёт быть внешним контролем и становится инструментом организации учебного процесса.

Полученные данные позволяют по-новому взглянуть на проблему соотношения знания и использования языка. Традиционная модель исходит из предположения, что знание автоматически трансформируется в умение. Однако практика показывает, что этот переход не является линейным и

требует наличия определённых условий, среди которых ключевую роль играет коммуникативная необходимость.

В рамках JF Standard коммуникативная языковая деятельность структурируется через категории «受容» (рецептивная деятельность), «産出» (продуктивная деятельность) и «やりとり» (интерактивная деятельность), соответствующие восприятию, продуцированию и взаимодействию. При этом принципиально важно, что данные виды деятельности не существуют изолированно, а образуют единую систему, в которой именно интеракция выполняет интегрирующую функцию (JF Standard, 2010, p. 12–14).

С позиции JF Standard центральным элементом языковой деятельности выступает категория «やりとり», отражающая интерактивный характер коммуникации. В отличие от односторонних форм речевой активности, интеракция рассматривается как процесс совместного действия, в котором участники координируют свои намерения, уточняют значения и достигают взаимопонимания. В этих условиях происходит актуализация коммуникативной компетенции, поскольку язык функционирует как инструмент взаимодействия, а не передачи информации.

В рассматриваемом проекте подобная коммуникативная необходимость создаётся искусственно, но при этом максимально приближена к реальности. Международное взаимодействие студентов исключает возможность формального выполнения задания, поскольку любое коммуникативное действие должно быть понято другим участником. Это формирует ситуацию ответственности за высказывание и принципиально меняет характер речевой активности, переводя её в плоскость подлинного взаимодействия.

Таким образом, интеграция задачного подхода и JF Standard позволяет сформировать целостную модель обучения, в которой язык функционирует как средство совместного действия, а формирование коммуникативной компетенции осуществляется через включение обучающихся в интерактивную деятельность, ориентированную на достижение взаимопонимания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование подтверждает, что формирование коммуникативной компетенции в обучении японскому языку требует перехода от модели усвоения к модели действия.

Интеграция задачного подхода, международного взаимодействия и Can-Do оценки позволяет создать образовательную среду, в которой язык функционирует как средство решения коммуникативных задач.

Предложенная модель демонстрирует, что переход от знания к действию требует не увеличения объёма материала, а изменения самой структуры учебного процесса. Полученные результаты имеют как теоретическую, так и практическую значимость и могут быть использованы при разработке современных образовательных программ в обучении японскому языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. CEFR Companion Volume, Council of Europe, 2020. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
2. Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press, 2003. <https://global.oup.com>
3. González-Lloret M., Ortega L. Technology-mediated TBLT // John Benjamins, 2014. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=142768>
4. JF Standard for Japanese-Language Education. <https://www.jfstandard.jp.go.jp>
5. Lai C., Li G. Technology and task-based language teaching: A critical review // Language Learning & Technology. 2011.
6. Long M. Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching. Wiley, 2015.
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.e-bookshelf.de/download/0002/7192/54/L-G-0002719254-0004353374.pdf>
7. Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
https://www.researchgate.net/publication/319381683_Technology_and_Task-Based_Language_Teaching
8. Khalmurzaeva, N. T. "CONTRAST DESCRIPTION OF JAPANESE AND CHINESE VERBAL COMMUNICATIVE BEHAVIOR." *CURRENT RESEARCH JOURNAL OF PHILOLOGICAL SCIENCES* (2767-3758) 2.12 (2021): 170-176.
9. Маукебаева М. А. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2015. №17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 01.04.2026).