

ИНТЕРКУЛТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЯПОНСКИ ЕЗИК В ЯПОНИЯ

Магдалена Василева

INTERCULTURAL COMPETENCE IN JAPANESE LANGUAGE TEACHING

Magdalena Vasileva

Abstract: The paper sheds light on some contemporary methodologies of teaching Japanese as a second language at Japanese universities from the point of view of *intercultural competence*.

In linguistics the terms *intercultural* and *cross-cultural* are often used synonymously, but we make a certain distinction between them. While *cross-cultural* supposes a kind of meeting between different cultures without any special interferences, *intercultural* evokes an association of a „crash“ between different systems of values while trying to accept the „otherness“ and it also implies a process of retrospection of one’s own system of values.

On the other hand, the development and cultivation of *intercultural competence* is a long and many sided process concerned both: 1) with the foreign language and culture, that are to be mastered and 2) with one’s own language and culture, too. Many of the practices described in the paper stress on two points that are important for the development of *intercultural competence*: 1) teaching language and culture as a whole and inseparable unit and 2) providing the proper medium for a communication at an individual level.

1. Интеркултурна компетентност

При интерпретацията на понятието *интеркултурна компетентност* съществуват определени трудности, породени главно от неточности в превода. В специализираната литература се срещат два термина – *интеркултурна комуникативна компетентност* и *интеркултурна компетентност*. А в Общата европейска езикова рамка се говори за *плурилингвистична* и *плурикултурна компетентност*, но и за двете се смята, че произхождат от *интеркултурната*.

В областта на чуждоезиковото обучение *интеркултурната компетентност* включва не само придобиването на чуждоезикови знания и умения, но и възможността изучаваният език и култура да взаимодействат балансирано и хармонично с тези на собствената културна идентичност. Иванов (2002) обобщава цитираните в специализираната литература през последните 20 г. дефиниции за *интеркултурна компетентност* в три направления: разбиране на собствената персонална идентичност като изделие на културно създадени условия; познаване на миогледа на културно различни клиенти; умения, необходими за работа с културно различни клиенти. Под термина *интеркултурна компетентност* Христозова-Мандраджиева разглежда „единството от: знания и умения за изучавания език; умения за откриване на различията; умения за съотнасяне на културата на изучавания език с тази на националната култура и умения за балансирано и критично изследване на тези взаимодействия” (Христозова-Мандраджиева 2005). Болтън (2006, 2007) говори за *обща* и за *интеркултурна компетентност*. Представя процесуалния модел на *интеркултурната компетентност*, като я разглежда като синергично понятие, като взаимодействие между индивидуално-личностната, социалната, специалната и стратегическата компетентност. Той представя схематично различията между *общата* и *интеркултурната компетентност*. Смята, че личностната, социалната, специалната и стратегическата са компоненти както на *общата*, така и на *интеркултурната компетентност*. Направената от Болтън съпоставка доказва, че *интеркултурната компетентност* като съдържание е по-обширно понятие и едновременно с това по-стойностна в сравнение с *общата*. Наличието на умения и способности професионално и ефективно да се общува на друг език в чужда страна позволява да се развият значими качества на личността като емпатия, толерантност и др. А това от своя страна несъмнено обогатява личността и води до промяна в перспективите.

Според Хазърбасанова „интеркултурната компетентност е начин да се превъзмогнат ограниченията, запечатани в културно-формирания „репертоар“ на индивида, създавайки способност за нови отговори, различни начини на отклик, разширявайки потенциалните интерпретации и поведение на индивида при взаимодействието му с хора от различни културни групи” (Хазърбасанова 2007: 600). Според

Тоцева тя „включва познания и опит за общуване с културно различни събеседници, умения за проява на културен релативизъм, толерантност и пренос на ценности” (Тоцева 2011). Често *интеркултурната компетентност* се определя като способността на индивида да бъде съзнателен за своята собствена културна определеност, да познава доминиращите културни модели, да може да определи своята собствена независима позиция, съзнавайки, че тя е културно повлияна, да укрепи увереността в себе си и от такава позиция да търси набор от модели за взаимодействие, да формира интерес и активно любопитство към другостта, както и чувство за лично обогатяване, да формира толерантност и равнопоставеност при взаимодействията си, да се развива и поддържа връзки и взаимоотношения, да комуникира ефективно и адекватно с минимални загуби и изкривяване на разбирането, да постига съгласие и сътрудничество с другите.

При *интеркултурната компетентност* от съществено значение са нагласите и способността на индивида за преодоляване на различията между участниците в комуникативния процес както в родноезикова, така и в чуждоезикова среда. Важно е да се постигне адекватно транслиране на значения и взаимно разбиране между комуникантите. Акцент е поставен и върху осъзнаването на собствената култура, докато се усвоява чуждата. Най-често в практиката това се постига „чрез универсалните културни категории време, пространство, контекст, отношение към йерархията, отношение на индивидите един към друг, отношение към природата и др.“ А е възможно да се използват и „разнообразни методи за наблюдение, рефлексия и саморефлексия, като сред тях все по-голямо значение придобива методът за обучение чрез казуси” (Попова 2008: 7).

Тъй като в Общоевропейската езикова рамка за основа на интеркултурната комуникация служи усвояването на езика, е логично да споменем, че и тук езикът не се разглежда като система от лингвистични правила, които гарантират по-добра комуникация, а като колективен процес на изграждане на значения. В този смисъл Рамката насърчава плурилингвизма, а заедно с него мобилността и взаиморазбирателството между представители на различни култури. Въпреки че Рамката поставя акцент върху комуникативната компетентност, не бива да имаме съмнения за съществената роля на *интеркултурната компетентност* в процесите на глобализация.

Тя се явява като „хибридна” компетентност, която включва както умствени и интелектуални способности, така и чисто практически комуникативни умения (ОЕЕР 104f). По отношение на *интеркултурната компетентност* сред изследователите има едномислие по въпроса, че тя е нещо повече от езиковата компетентност и че е насочена както към чуждата, така и към собствената култура.

От цитираните по-горе определения за *интеркултурна компетентност* стана ясно, че в специализираната литература термините *интеркултурна компетентност* и *интеркултурна комуникативна компетентност* много често се употребяват синонимно поради схващането, че в самия термин „интеркултурен” се вмества и разбирането за комуникация. А това вероятно е довело и до отпадането на изричното упоменаване. В настоящия доклад също ще ги използваме синонимно.

Добре познат и цитиран е т.нар. *модел на интеркултурна компетентност* на Байръм (1997). Според Байръм *интеркултурната компетентност* е нещо повече от социални и психологически умения. Тя е подход, който позволява на индивида да реагира адекватно на различията: културни, етнически, расови, полови, класови, религиозни и др., да ги приеме и да види в тях общочовешкото (Байръм, Флеминг 1998: 8). Когато хората общуват на даден език, който е чужд поне за един от комуникантите, няма гаранция, че значенията и стойностите, с които е подпльтен езика на общуването в момента, ще бъдат едни и същи за всички участници в комуникацията. Една от целите при изучаването на чужд език е да се усвоят именно значенията, ценностите и практиките, които стоят зад него. За тази цел е необходимо индивидът да се постави на мястото на „другия” – т.нар. „децентрализиране” (от англ. *decenter*), да измести фокуса от себе си и своята култура към своя събеседник и културата, на която той е носител. Това е своеобразен процес, в който се развиват определени умения, характерни за *интеркултурната компетентност*. Тези умения Байръм разделя в пет направления:

- *Savoir (knowledge)*: знания за самия себе си и за другите, знания за начина, по който протича един комуникативен акт, знания за връзката между индивида и обществото;
- *Savoir-faire/savoir comprendre (skills)*: умения да се интерпретира и съотнася информация;

- *Savoir-s'engager (awareness)*: яснота по отношение на политическите последици от образованието, както и приемане на различни културни поведения;
- *Savoir-faire/savoir apprendre (skills)*: умения да се търси информация за съответната култура;
- *Savoir-etre (attitudes-traits)*: нагласа или готовност за адаптация в дадената среда и способност да цениш отношенията и схващанията на другите.

Както се вижда, в посочените по-горе направления присъстват три основни компонента: нагласи (Attitudes), знания (Knowledge) и умения (Skills), които се явяват и като основни фактори в интеркултурната комуникация. М. Байръм свързва нагласите с „любознателност и откритост, доверие към другата култура; търсене на други перспективи за интерпретиране на познати и непознати феномени от една или друга култура и културни практики; готовност да се експериментира с процеса на адаптация по време на взаимодействие с други култури; готовност за споразумения при вербална и невербална комуникация (Байръм 1997: 34–38). Знанията, от друга страна, се свързват с познания за социалните групи и техните продукти и практики в родната и чуждата култура. Знанието съдържа „два компонента – познание за социалните процеси и познание за проявите на тези процеси и продукти” (Байръм 2001: 6). След овладяване на познанията могат да се формират уменията: за интерпретиране и съотнасяне, за откриване и взаимодействие. Въпреки че моделът на Байръм се фокусира върху уменията на преподавателя по чужд език, той става добра основа и начална точка за други практически разработки.

2. Интеркултурна компетентност в обучението по японски език в Япония

Колкото повече измерения в *интеркултурната компетентност* се усвояват от обучаващите се, толкова по-високо е нейното ниво. Тя е многопластов процес, който продължава през целия живот на индивида и който е част от вътрешноличностното му развитие. С цел да се насърчи *интеркултурната компетентност* у изучаващите японски език в Япония чужденци, в японските образователни институции се наблюдават нови тенденции, повлияни и от Общоевропейската езикова рамка.

2.1. Общ стандарт по японски език

Въз основа на Общоевропейската езикова рамка през 2010 г. от Японската фондация за международно сътрудничество беше разработен т.нар. Общ стандарт по японски език. Стандартът възниква и вследствие на потребностите на големия брой чужденци, изучаващи японски език в страната и в чужбина. Според проучване на Японската фондация през 2006 г. общият им брой е бил 3 млн. души. От друга страна, „интернационализация” се случва и вътре в самата Япония. Непрекъснато се увеличава броят на имигрантите с японски корени и броят на чужденците най-вече от Индонезия и Филипините, дошли в страната да се обучават в сферата на социалните дейности по т. нар. Споразумение за икономическо партньорство. Така в зараждащите се условия на мултикултурност и мултилингвизъм е необходимо да се потърси общ модел, който да доведе до взаимно разбиране между различни култури, какъвто е Общият стандарт по японски език. Той дава насоки за развитие както на конкретни практически умения, така и на *интеркултурната компетентност* по японски език на обучаващите се. Използването му позволява да бъдат поставени конкретни цели на всяко занятие и по този начин степента на постигнатото също да стане по-ясна и разбираема за двете страни – обучавани и обучаващи. Общият стандарт дава информация за степента на владеење на езика, независимо къде се обучава ученикът или студентът. А това, от своя страна, допринася и за по-лесната мобилност на обучаващите се и участието им в различни семинари и специализации по японски език в страната и чужбина. Стандартът е „средство, което улеснява преподаването, изучаването и оценяването на резултатите в обучението по японски език” (Общ стандарт 2010: 6). Както е отбелязано в Общоевропейската езикова рамка, и тук владеењето на японски език се разделя в шест нива: A10A20B10B20C1 и C2, като най-ниското е A1. Стандартът е от интерес за настоящия доклад и със своя акцент върху глобализационните процеси и „необходимостта от изучаването на японски език с цел взаимно разбиране”, което е свързано и с развитието на *интеркултурната компетентност*. В него се посочва, че едновременно с изучаването на езика е важно обучаваният да се докосне и да усети по свой начин чуждата култура. Според Стандарта „взаимното разбиране” има четири характеристики (Общ стандарт 2010: 17–18).

1) Предполага съвместни действия – в определена ситуация или място говорещият и слушащият, които са носители на различни езици и култури, изпълняват заедно определено действие, като при комуникацията си служат с японски език.

2) Надхвърля границите на националността или друга социално-групова принадлежност – предполага комуникация между комуниканти, говорещи японски език. А те могат да бъдат както носител на езика и изучаващ езика, така и хора от различни националности, изучаващи японски език.

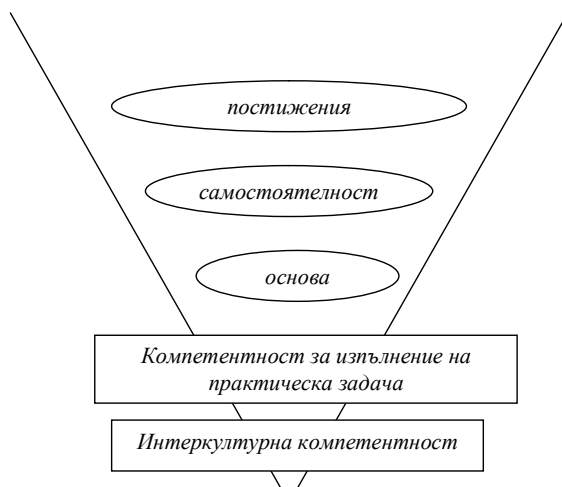
3) Сферата и мястото на употреба определят избора на език при съвместното изпълнение на действието. Например, ако кореец представя корейската култура на хранене в зависимост от мястото на употреба, в зависимост от аудиторията, може да използва корейски, английски или японски език.

4) Изучавайки японски език, обучаващите се имат възможност да разширят кръгозора си, като се докоснат и до друга култура, да преосмислят или да открият незабелязани до момента черти от своята собствена. Това е процес на промяна в нагласите и отношенията, който развива и *интеркултурната компетентност* на участниците в него.

Постигането на *взимно разбиране* изисква развитието на две компетенции: *компетентност за изпълнение на практическа задача* и развитие на *интеркултурна компетентност* (вж. фиг. 1). Смята се, че и двете се развиват спираловидно във възходяща посока, като си взаимодействат и преминават през три етапа: 1) основен, 2) етап на самостоятелност и 3) етап, където са видни постиженията и резултатите. Не е необходимо да се достигне ниво на владение на японски език, съответстващо на това, което носителите на езика имат. Целта е във всеки един етап да се изпълни определена практическа задача с помощта на японски език.

С тези основни моменти Стандартът описва модел на обучение по японски език, при който е важно едновременно със знанията за езика да се насърчава толерантността и гъвкавостта в нагласите към чуждата култура. Моделът посочва, че не е задължително обучението по езика да се осъществява в образователна институция или пък да започва от определена възраст. Ученето на език, както и развитието на много други компетенции, е учене през целия живот.

Но в този противоречив процес е важно личността да постигне самостоятелност при решението на даден казус или задача.



Фиг. 1. Компетентност за изпълнение на практическа задача и интеркултурна компетентност

2.2. Холистичен подход

Друга новост и актуална черта на обучението по японски език в Япония от гледна точка на единството език-култура е т. нар. *холистичен подход*. Наименованието е условно, тъй като това е сравнително нова методика и все още при педагози, методисти и езиковеди няма единомислие по въпроса. По-скоро се предлагат различни интерпретации, обусловени от различни практики.

Под *холистичен подход* Мизутани разбира преди всичко интердисциплинарността в обучението по японски език (Мизутани 1994, Мизутани 1998). И. Токухо, от друга страна, посочва съчетаването на: 1) четирите умения – слушане, говорене, четене и писане; 2) когнитивност в обучението – осъзнато търсене на връзка между всички сфери и предмети, касаещи езика; и 3) акцент върху итердисциплинарността в обучението по японски език (Токухо 2004: 45). През 1999 г. Хосокава говори за единство между език и култура в образователния процес, а моделът и възможните типове дейности при такъв

вид обучение по японски език нарича „холистичен модел на обучение” (Хосокава 2007: 188). Ш. Морияма пише, че е време в преподаването на японски език като втори чужд език да се преосмислят двете основни направления: 1) преподаването само на език въобще и 2) преподаването на японски език само в Япония. Според автора към езика трябва да се прибави и културата, тъй като тя не е допълваща, а е неделима част от него. Преподаването на японски език не бива да се разглежда в рамките на дадена страна, а в светлината на глобалното общество и неговите изисквания (Морияма 2012: 101). Той отбелязва три основни момента в обучението по японски език в съвременната действителност:

1) Въвеждането на т.нар. „холистичен подход”, който се изразява в усвояването на единството – език и култура.

2) Въвеждането на интеркултурно обучение, което отново е свързано със създаването на благоприятна среда за изграждането на културна и интеркултурна компетентност.

3) Въвеждането на плурилингвистично обучение, свързано с осигуряването на плурилингвистична среда и насърчаване на изучаването на повече от един чужд език в културен контекст (Морияма 2010: 163).

При *холистичния подход* в обучението по японски език със сигурност може да се каже, че симбиозата между език и култура е една от силните и атрактивни страни. На културата вече не се гледа като на допълваща езика второстепенна част. В този случай от съществено значение е не усвояването на знания, касаещи структурата и формата на езика, а как езикът и думите свързват хората. Обект на научните изследвания в тази област е по-скоро процесът на осъзнаване на различията между носители на различни култури и промяната в мисленето на индивида. През изминалите няколко години в Япония се наблюдава плавен преход от преподаване на: 1) знания по култура, например традиционна култура, култура във всекидневието, духовна култура и пр. към 2) култура на личността и общуване на ниво индивид – индивид.

В тази насока са и съжденията на Сасаки (2002), която отделя внимание на прехода от модел на преподаване на японски език чрез предоставяне на знания към модел, при който обучаващите се сами търсят своя подход към езика. Според изследователката много-

пластовостта и динамиката на японската култура позволява в учебния процес да се използват различни подходи и да се разглеждат различни нейни части в зависимост от интерпретацията на участниците – преподавател и студенти. Авторката представя три вида схващания за японската култура при преподаването на японски език: 1) културата като продукт и знания; 2) културата като среда, в която се осъществява комуникация и 3) културата, пречупена през индивидуалната призма на личността (Сасаки 2002: 220). Всяко едно от тези схващания може да бъде въведено в сферата на преподаването на японски език по различен начин в зависимост от вижданията на координатора (преподавателя). Към първото схващане се отнасят:

- ✓ Обичаи и традиции, характерни за всекидневието на японците, като празници, хранителни навици и маниери, етикет и отношения между хората от гледна точка на социалната йерархия, етикет при ползване на семейната баня, етикет при събуване на обувките при посещение в японски дом, практически умения като откриване на банкова сметка, попълване на документи и мн. др.

- ✓ Обща култура – проблеми на образованието в Япония, политика, икономика и др., които могат да се въведат в учебния процес под формата на дискусии например.

- ✓ Специализирани знания по история, икономика, политика, религия, философия и др.

- ✓ Популярна култура – японска анимация и драма, комикси, видеоигри, караоке, традиционни и философски схващания, силни страни от икономиката и финансовата политика на страната и др.

- ✓ Като дейности в учебния процес могат да бъдат представени и традиционни японски изкуства – икебана, чайна церемония, театър Но, кабуки и др.

- ✓ Народопсихология на японците – вярвания, схващания, ценностна система и всяка част от културата, която е невидима за очите, но може да се преживее и почувства със сетивата.

2.3. Тенденции в преподаването на японски език от края на 80-те и 90-те години

Към втория тип схващания за култура, описани по-горе, се отнася една тенденция в преподаването на японски език, навлязла с бързи темпове в края на 80-те години. Това е именно *комуникативният подход* в усвояването на езика. Той акцентира върху съвмест-

ните действия на участниците в комуникативния процес, а така поставя и основите за развитие не само на комуникативна, но и на интеркултурна компетентност. Не бива да забравяме, че по това време в Япония навлизат имигранти от Индия и Китай, които търсят препитание. Така че комуникативният подход е и една много навременна подкрепа не само за новопристигналите носители на чуждата култура, но и за самите японци. Подходът е една нова перспектива за развитие на плурикултурно и плурилингвистично общество в страна, която в миналото дори е водила политика на изолация.

Не на последно място са тенденциите в обучението по японски език, навлезли през втората половина на 90-те години. В тях културата е пречупена през призмата на индивида. Изграждайки своя собствена идея за другостта, а и за собствената си култура, личността участва в различни съвместни дейности с предствители на друга култура. Според Сасаки голямата цел на обучението по японски език през този период, а и по принцип, е да допринесе за изграждането на личността. В този смисъл може да кажем, че идеята за другата култура, изградена и пречупена през призмата на личността, съвпада с целта на обучението по японски език (Сасаки 2002, 230). Очевидна и осезателна е тенденцията не да се търси интерпретация и обяснение за феномените, присъстващи в японската култура, а да се създадат условия за развитие на интеркултурната компетентност у обучаващите чрез интерактивни дейности на индивидуално-личностно ниво. Изграждайки интеркултурна компетентност те сами и по свой начин ще могат да тълкуват явления от другата (японската) култура.

Създаването на среда, която да благоприятства контактите на индивидуално-личностно ниво, е от съществено значение в учебния процес. Именно в такава среда може да се избегне и основната грешка, допускана в досегашното обучение по японски език и култура – изграждане на стереотипни образи. Стереотипите при чуждоезиковото обучение са неизбежна част от усвояването на езика и културата, но са неприемливи, тъй като личността отива на заден план и това пречи на комуникацията на ниво индивид – индивид (Хосокава 2002: 65).

3. Стереотипи

Често при изучаването на чужд език използваните материали вместо да насърчават различията, по-скоро сякаш хомогенизират

различните поведения. Голяма част от тях налагат стереотипи и подчертават границите между различни култури. Например Испания се отъждествява с паселата или с фламенкото, Ирландия – с бирата, а Англия – с пържените риба и картопки. Като визуални материали често се използват снимки на предмети, представящи чуждата култура. По този начин тя се възприема като видим продукт, а това води не рядко до недоразумения и изграждане на предразсъдъци у обучаващите се. По отношение на чуждата култура и начинът, по който тя се представя в учебниците по чужд език, можем да открием и други слабости. Например, фокусът е насочен само към една култура и това обикновено е другата култура. Подценява се родната култура за сметка на другата, изучаваната. Тази ситуация създава проблеми в мултикултурни класни стаи, където обучаващите се трябва да развият умения да преговарят и постигат споразумения с представители на друга култура. Още по-сериозни проблеми могат да възникнат и в условия, при които обучаващият се например трябва да учи, работи или живее в друга държава.

Термина „стереотип” налага Уолтър Липман с книгата си „Общественото мнение” (Липман 1922), в която той твърди, че възприемаме действителността посредством образите, които вече съществуват в главите ни; вторични образи, които опосредстват връзката ни с действителността. Според същия автор възприемането на света и личният ни опит се направляват от клишета, които сме наследили от собствената си култура. Именно тези стереотипни образи се възпроизвеждат чрез специални съобщителни кодове, чрез политиката, изкуството и др. Социалните, расовите, културните стереотипи са важен елемент от опосредстващия механизъм за общуване със заобикалящия ни свят. Те играят ролята на познание и спомагат да се ориентираме в усложнени условия. Според Кардуел (1996) стереотипите са фиксирано и генерализирано възприятие за определена класа или група от хора. Факторите, които водят до формиране на стереотипи, са разнородни: страх от различието, влиянието на медиите, липсата на личен опит, социални предпочитания и др.

За преимуществата и недостатъците в изграждането на стереотипи пишат Макгартни, Изербит и Спиърс (2004). Стереотипите спомагат за по-доброто разбиране на даден проблем чрез генерализиране и опростяване на по-сложна и специализирана информация.

От друга страна, водят до формирането на грешна представа или неадекватно мнение по даден въпрос, а в по-тежки случаи – и до крайности като дискриминация или геноцид. Според Речника по социология на Колинз стереотипът е погрешна и опростена генерализация на група индивиди, което пречи на други хора да правят други категоризации на индивидите от споменатата група (Jary&Jary 1995: 656). Във всекидневието може да срещнем различни употреби на „стереотип” в зависимост от контекста. „Може да определим даден човек като твърде стереотипен в смисъл, че му липсва спонтанност и индивидуалност...Обикновено използваме думата по отношение на членове на колективи: пожарникарите са смели, жените са по-малко агресивни от мъжете, скандинавците са високи и с руси коси, италианците са шумни, богатите са високоцивилизовани, а бедните изостават в интелектуално отношение и др. (Петрова и Лехтонен 2005: 62).

Съществена особеност при изграждането на стереотипни нагласи е акцентирането на различията в качествата на различни социални групи или култури. При т.нар. културни стереотипи обикновено имаме голяма доза етноцентризъм – прави се характеристика на другостта от гледна точка на собствената култура и това в повечето случаи придава негативен нюанс на оценката. Много автори определят стереотипите като силно изявена генерализация, която членовете на едно общество налагат върху членовете на друго, което не познават или не разбират добре. Колкото по-малко знаем за другия, толкова повече се осланяме на стереотипа. Ако стереотипът е добре обоснован и правдоподобен, ни помага да се ориентираме в ситуацията. Но ако е несправедливо наложен и натоварен с негативни нюанси, ощетява комуникацията. Петкова и Лехтонен пишат, че интерпретацията на културните/националните стереотипи е до голяма степен и „енигматична”, тъй като те се характеризират с няколко противоположни феномена: те са едновременно и устойчиви и променливи, и значими и незначими. Някои от елементите на стереотипа могат да останат непроменени с векове, докато други за съвсем кратко време се променят (Петкова и Лехтонен 2005: 71). Със сигурност не е редно да определяме стереотипите като лоши или добри – по-скоро те влияят на интеркултурните взаимоотношения по определен начин. Според проучвания хората са склонни да приемат

хипотези, основани на стереотипи, дори и да имат съмнения относно приложимостта им. Понякога стереотипите се оказват опасни за носителя и обекта, но пълната им елиминация е почти невъзможна. Ако бъдат елиминирани, това би се отразило пагубно на човешкото познание, тъй като те самите са вид „познавателни схеми” (Петкова и Лехтонен 2005: 68).

Възприемането на културата като неизменяща се във времето категория и като категория, неподвластна на икономически, политически и други влияния, също води до стереотипни нагласи. Ето защо на пръв поглед така атрактивното и с много положителни страни както за обучаващите се, така и за преподаващите чужд език единство между език и култура на практика крие много рискове. В началния етап на чуждоезиковото и културното обучение стереотипите са също неизбежни.

Така например, поради добре развитата японска икономика много студенти от Азия отиват да учат в Страната на изгряващото слънце. У тях е силно изявен преди всичко интересът към езика, а в много малка степен към културата. Освен това в исторически план корейци и китайци все още питаят негативни чувства към Япония, което определя и трудността при въвеждането на споменатия по-горе *хोलистичен подход* (Морияма 2010: 164). В този смисъл се усеща и стереотипността в нагласите на азиатските студенти по отношение на образа на японеца, останал в историческата памет – още един „крайъгълен камък” за новата методика.

При американските и европейските студенти, изучаващи японски език, се наблюдава противоположна тенденция. При тях интересът е по-скоро в сферата на традиционната култура и субкултурата, които са и мотивация за изучаване на езика. За съжаление, подобна мотивация се оказва твърде нетрайна и интересът към езика бързо отшумява. Допълнително допринася и отдалечеността на Япония в чисто географски аспект. За да се преодолее това неудобство, а и за да се осъществи комуникация на ниво индивид – индивид, Морияма (2009, 2010) предлага да се провеждат видеочасове между студенти от различни националности посредством интернет и други средства на високите технологии. Този начин, освен че позволява да се осъществи комуникация на индивидуално-личностно ниво, което свежда до минимум появата на стереотипни образи и за двете страни, хар-

монично съчетава преподаването на език и култура. От друга страна, насърчава самостоятелното учене у студентите, повишава мотивацията им, благоприятства развитието на интеркултурната им компетентност.

Според Хосокава стереотипът е опростен и синтезиран образ на социална група, общество или националност. Стереотипите могат да се тълкуват отрицателно и положително, но по-неприемливото е, че зад стереотипа не може да бъде видяна личността, което затруднява общуването на ниво индивид – индивид (2002: 63). При чуждозиковото обучение вероятността да се формират стереотипни образи е голяма. В специализираната литература се посочва, че добър начин да се избегне това е обучаваният да забележи, че започва да изгражда стереотип за изучаваните език и култура.

4. Заключение

В заключение може да кажем, че при всички, описани по-горе тенденции в обучението по японски език в Страната на изгряващото слънце, е заложена идеята за развитие на *интеркултурна компетентност*. Тя се разглежда в пряка връзка с преподаването на единството от език и култура и в осъществяването на комуникация на ниво индивид-индивид. Често термините *междукултурен* и *интеркултурен* се използват синонимно в литературата. Но според нас съществува съществена разлика между тях. *Междукултурността* е по-скоро линейно понятие, в смисъла на което е включена само „среща“ между няколко култури, докато *интеркултурността* освен „среща“ е и сблъсък на ценностни системи, опит за приемане и опознаване на другостта, обръщане на погледа и към родната култура.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Борисова 2009:** Б. Борисова. Болонският процес и българското висше образование. – В: Модернизация на хуманитарното образование в условията на Болонския процес в страните от Европейския съюз и Русия. ВТУ „Св. св. Кирил и Методий”, 2009, с. 5–13. // **B. Borisova.** Bolonskiat proces i balgarskoto visse obrazovanie. – Modernizacia na humanitarnoto obrazovanie usloviata na Bolonskia proces v stranite ot evropeiskia sayuz i Rusia, VTU, 2009, s. 5–13.

2. **Динчийска 2008**: Ст. Динчийска. Интеркултурният релативизъм в обучението на студенти от хуманитарни специалности. – В: Многообразие без граници. В. Търново: Фабер, 2008. // **St. Dinchiiska**. Iterkulturniat relativizam v obuchenieto na studenti ot humanitarni specialnosti. – V: Mnogoobraziebez granici. V. Tarnovo: Faber, 2008.

3. **Драгозова, Авдеева 2010**: С. Драгозова, М. Авдеева. Понятието култура в научния дискурс и значението му за чуждоезиковото обучение. – В: International Scientific Conference, Габрово. 2010. // **S. Dragozova, M. Avdeeva**. Ponyatiето kultura v nauchnia diskurs i znachenieto mu za chujdoezikovoto obuchenie. – International Scientific Conference. Gabrovo, 2010.

4. **Иванов 2002**: Ив. Иванов. Диференциална педагогика. Шумен: Юни Експрес, 2002. // **Iv. Ivanov**. Diferencialna pedagogika. Shmen, YuniExpres, 2002.

5. **Христовова-Мандраджиева 2005**: Й. Христовова-Мандраджиева. Формиране на интеркултурна компетентност на студенти от висши професионални учебни заведения чрез обучението по чужд език. – В: Годишник на СУ, Факултет по педагогика. Т. 97, 2005. // **I. Hristozova-Mandradjieva**. Formiranena interkulturna kompetentnost na studenti ot visshi profesionalni учебни заведения чрез обучението по чужд език. – Gosishnik na SU, fakultet po pedagogika. T. 97, 2005.

6. **Митова 2010**: С. Митова. Представата за култура в електронното пространство. – В: Култура, Медии, Публичност. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски”. 2010, с. 230–238. // **S. Mitova**. Predstavata za kultura v elektronnoto prostranstvo. – V: Kultura, Medii, Publichnost. Sofia: Univ. izd. „Sv. Kliment Ohridski”, 2010, s. 230–238.

7. **Попова 2008**: Ю. Попова. Обучение чрез казуси по дисциплината „Междукултурна комуникация”. – В: Нучни трудове на Русенския университет. Т. 47, 2008, с. 7–12. // **Y. Popova**. Obuchenie chrez kazusi po disciplinata „Mevdukulturna komunikacia”. – V: Nauchni trudove na Risenskia universitet. T 47, 2008, s. 7–12.

8. **Стойков 2010**: Л. Стойков. Популярната култура или метаморфозите на символните форми. – В: Култура, Медии, Публичност. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски”, 2010, с. 148–155. // **L. Stoikov**, Populiarnata kultura ili metamorfozite na simvlnite formi. – V: Kultura, Medii, Publichnost. Sofia: Univ. izd. „Sv. Kliment Ohridski”, 2010, s. 148–155.

9. **Тоцева 2011**: Я. Тоцева, Интеркултурна комуникация и интеркултурна комуникативна компетентност. – В: Бизнес секретар, 2011, № 3, с. 3–13. // **Y. Totseva**, Interkulturna komunikacia i interkulturna komunikativna kompetentnost. – V: Biznes sekretar, № 3, 2011, s. 3–13.

10. **Хазърбасанова 2007**: Е. Хазърбасанова. Развитието на интеркултурни компетенции – мощно средство за реализиране на целите на европей-

ската културна политика. – В: For Man and Language. Jubilee Collection.– Sofia: SU, 2007, с. 593–602. // **Е. Hazarbasanova**, Razvitiето na interkulturi kompetencii – moštno sredstvo za realizirane na celite na evropeiskata kulturna politika. For Man and Language. Jubilee Collection. – Sofia: SU, 2007, s. 593–602.

11. **Хофстеде 2001**: Х. Хофстеде. Култура и организации. Софтуер на ума. София, 2001. // **H. Y. Hofstede, P. Pidarsan, H. Hofstede**. Kultura i organizacii. Softuer na uma. Sofiaq 2001.

12. **Хофстеде, Пидърсън, Хофстеде 2003**: Х. Я. Хофстеде, П. Б. Пидърсън, Х. Хофстеде. Изследване на културата. София, 2003. // **H. Y. Hofstede, P. Pidarsan, H. Hofstede**. Izsledvane na kulturata. Sofia, 2003.

13. **Bennett 1986**: Bennett, Milton J. A Developmental Approach to Training Intercultural Sensitivity – International Journal of Intercultural Relations, Summer, 1986.

14. **Byram 1997**: Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence, Clevedon, United Kingdom, Multilingual Matters, 1997.

15. **Byram, Nichols, Stevens 2001**: Byram, M., Nichols, A., Stevens, D. Developing Intercultural. Competence in Practice. Clevedon, United Kingdom, Multilingual Matters, 2001.

16. **Lehtonen 2005**: Jaakko Lehtonen. Stereotypes And Collective Identification. – Cultural Identity in an Intercultural Context. University of Jyväskylä. Publication of the Department of Communication, 2005, 61–85.

17. 福島青史 (2011) 「社会参加のための日本語教育とその課題 -EDC、CEFR、日本語能力試験の比較検討から-」 『早稲田日本語教育学』10号、1–19p.

18. 細川英雄 (2005) 「実践研究とはなにかー「私はどのような教室をめざすのか」という問い」 『日本語教育』126号、4–14p.

19. 細川英雄 (2008) 「日本語教育学における「実践研究」の意味と課題」 『早稲田日本語教育学』3号、1–9p.

20. 森山新 (2010) 「グローバル時代に求められる総合的日本語教育」 『お茶の水女子大学比較日本学教育研究センター』163–169p.