

ПРАКТИЧЕСКИ ЯПОНСКИ ЕЗИК. ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ

Магдалена Василева*

PRACTICAL COURSE IN JAPANESE LANGUAGE – READING COMPREHENSION CLASSES

Magdalena Vassileva

Abstract: As a result of globalization processes, the number of challenges to foreign language learning is increasing dramatically. While in the 80s the main idea represented in the methodology of teaching a foreign language was the implementation of a practical task with the help of the target language, in our days the aim of the foreign language teaching is to transfer reality into the learning process, rather than to make learning resemble reality. In this article: 1) We will discuss Japanese reading comprehension classes according to their structure, content and objectives and in relation to the development of competencies and skills needed for communication in the context of globalization and the movement of human resources; 2) We will offer our own practical options with different purposes that would be helpful to Japanese language teachers in Bulgaria. This will add to the variety of practices already existing in the country.

Keywords: Japanese language, reading comprehension classes, critical reading, globalization

1. Въведение

Съгласно европейската политика, касаеща чуждоезиковото обучение, от обучаваните се очаква да бъдат „социални агенти“, които с помощта на усвоявания език участват пълноценно и активно в обществения живот към дадения момент. За целта в Общоевропейската езикова рамка (ОЕЕР, 2001) се отделя специално внимание на начините за развитие на т.нар. плурикултурна, плурилингвистична (ОЕЕР 2001, 4), интеркултурна и други компетенции (и умения), производни на посочените (ОЕЕР 2001, 11-14). Централно място заемат личността и нейните „индивидуални качества, нагласи, отношение към света, както и други параметри, които би следвало да се вземат под внимание при изучаването и преподаването на чужди езици“ (ОЕЕР 2001, 12).

В резултат на глобализационните процеси броят на предизвикателствата, пред които е изправено чуждоезиковото обучение, драстично нараства. Ако през 80-те години, след навлизането на т. нар. комуникативен подход, основната идея, застъпена в методиката на преподаване на чужд език, беше изпълнението на

* Доц. д-р Магдалена Василева – ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, катедра „Класически и източни езици и култури“, e-mail: m.vasileva@ts.uni-vt.bg

практическа задача с помощта на езика-цел (=усвоявания език, бел. моя, М.В.), то в нашето съвремие целта на чуждоезиковото обучение е реалността да бъде пренесена в учебния процес, а не обучението да уподобява реалност. Освен изпълнението на практическа задача в реални условия се цели и развитие на компетенции, които култивират у обучаващия се толерантност и разбиране към „другостта“, към чуждата култура или етнос. Преосмислят се отношенията между обучаван, обучаващ и среда на обучение, градят се нови модели. В изследванията на методици и специалисти по чуждоезиково обучение може да открием голямо разнообразие от учебни ресурси и модели на практически занятия. Всички те се опитват по един или друг начин да отговорят на предизвикателствата, зададени от глобализационните промени, чрез идеите за интерактивност, интердисциплинарност, холистичност, интеркултурност, осъзнатост и др., предложени в техните научни разработки.

В Япония в последните години обект на научни изследвания и практическо приложение е т. нар. Холистичен подход, въведен от Хосокава (1999). „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. От съществено значение е не усвояването на знания, касаещи структурата и формата на езика, а как езикът и думите свързват хората“ (цит. по Василева 2018, 41).

Петкова говори за динамиката на т. нар. „съзнателно образование“ и описва примери от своята практика, в които използва тази теория. От особен интерес е връзката на теорията с „разбирането за постоянното движение и промяна, които идват от Будизма“ (Петкова 2020, 14). Според автора съзнателното образование „трябва да се стреми да бъде постоянно адекватно на средата, в която се осъществява, като в същото време обаче запази основната си цел да възпитава индивиди, които са осъзнати за себе си и за околната среда. Съзнателното образование предлага пътища за познание и себепознание [...]“ (Петкова 2020, 11).

В Япония много се пише и за „обучение по японски език, което не включва преподаване на японски език“ (от яп. 日本語を教えない日本語教育), и за „обучение, насочено към хората, които ползват езика (думите)“ (от яп. ことばの市民の教育) (Хосокава 2012). В центъра на обучението по японски език застава реализацията на личността, която говори японски език; личността, която чрез езика преодолява препятствия, постига цели; личността, която понякога е медиатор и преговаря значения и смисли, гради взаимоотношения в обществото. Именно в това се изразява идеята за ことばの市民“ (Василева 2019, 202).

По-горе описахме на кратко една много малка част от съвременните теоретични постановки, касаещи чуждоезиковото обучение, които имат общо и с европейската чуждоезикова политика, и с обучението по японски език в България. Чрез настоящата разработка ще обърнем внимание на практическите занятия по четене с разбиране по японски език, като се съобразим с насоките, зададени от Общоевропейската езикова рамка (ОЕЕР 2001).

1) Ще разгледаме различни по структура, съдържание и цели занятия по *четене с разбиране* от гледна точка на развитието на компетенции и умения, нужни при комуникацията в условията на глобализационните промени и движението на човешки ресурси;

2) Ще предложим свои практически варианти с различни цели, които биха били от помощ на преподавателите по японски език в страната. С това ще допълним разнообразието на вече съществуващите у нас практики.

2. Същност на процеса „четене с разбиране“

Смята се, че „четенето е умение, което може да се придобие и тренира. То е активен процес, в който се учат нови думи и изрази, интерпретират се значения. Включва определени усилия, за да се затвърдят концепции от заобикалящия ни свят“ (Сафи 2018, 169). Може да се определи като процес на „извличане“ и „конструиране“ на значения, в който участват три елемента: читател, текст и дейност (разбиране) (Сноу, Суийт 2003, 2). За разлика от дейностите, свързани с извличането на информация, четенето с разбиране изисква нейното „интегриране“, включва „разсъждения за събития, същности и техните връзки в дадения текст“ (Кошински, Шварц, Блунсом, Дайър, Херман, Мелис, Гrefенстет 2018, 317). Пиърсън и Хам, от друга страна, се фокусират върху процеса на разбиране и начините за неговото оценяване. Разглеждат разбирането като „кликване“, което не виждаме, но което въвежда читателя в текста. Можем да разчитаме само на косвени симптоми и артефакти за появата му – думите и впечатленията на читателите. Например, че „са разбрали или са били озадачени от даден текст, или са му се наслаждавали, или са били разстроени от него“ (Пиърсън и Хам 2005, 14). Активното изграждане на „словесни и образни представи от читателя, като се използват знания, опит и контекст, създава разбирането“ (Пироцоло, Уитрок 1981, 230).

Дюк и Пиърсън правят изводи за същността на четенето с разбиране въз основа на поведението и характеристиките на „добрия читател/четящ“:

- Добрите читатели са активни читатели.
- От самото начало те имат ясни цели за своето четене. Те постоянно преценяват дали текстът и тяхното четене отговарят на целите им.
- Добрите читатели обикновено преглеждат текста преди да започнат да го четат, като обръщат внимание на структурата на текста и частите, които биха могли да бъдат най-подходящи за целите на четенето им.
- Докато четат, добрите читатели често правят прогнози за това, което предстои да се случи.
- Те четат избирателно, като непрекъснато вземат решения за своето четене – какво да прочетат внимателно, какво бързо, какво да не четат, какво да препрочетат и т.н.
- Добрите читатели конструират, преработват и поставят под въпрос значенията, които създават, докато четат.

- Добрите читатели се опитват да определят значението на непознати думи и понятия в текста и при необходимост се справят с несъответствията или пропуските.

- Те черпят, сравняват и интегрират своите предварителни знания с материала в текста.

- Те мислят за авторите на текста, за техния стил, убеждения, намерения, историческа среда и т.н.

- Те следят за разбирането си на текста, като при необходимост внасят корекции в четенето си.

- Те оценяват качеството и стойността на текста и реагират на него по различни начини – интелектуално и емоционално.

- Добрите читатели четат различни видове текст по различен начин.

- Когато четат повествователен текст, обръщат специално внимание на обстановката и героите.

- Когато четат обяснителен текст, те често съставят и преработват резюмета на прочетеното.

- При добрите читатели обработката на текста се извършва не само по време на „четенето“, както традиционно го определяме, но и по време на кратките паузи, които се правят по време на четенето, дори след като самото „четене“ е започнало, дори след като „четенето“ е спряло.

- Разбирането на текста е продължителна и сложна дейност, но за добрите читатели тя е едновременно удовлетворяваща и продуктивна.

(Дюк и Пиърсън 2002, 205–206)

В чисто техническо отношение и като мозъчна дейност процесът „четене с разбиране“ *в обучението по японски език* включва седем етапа:

- 1) Възприемане на йероглифните изображения – при японския език четящият се ориентира в чисто графичното изображение на знаците, дали текстът ще се чете от ляво на дясно в хоризонтална посока или от дясно на ляво вертикално.

- 2) Разчитане на йероглифните изображения като знаци/букви, носещи смисъл – дейност, при която заложените изображения се възприемат и преработват от мозъка като знаци/букви с определено значение.

- 3) Разделяне на съчетанията от букви (знаци) на думи – в японския език това е съществен процес, тъй като в чисто техническо отношение между думите не се оставя разстояние, както се прави при всички романски и славянски езици. На този етап четящият трябва да разграничи трите писмени системи в дадения текст, които се използват комбинирано – хирагана, катакана и йероглифи.

- 4) Разбиране на смисъла на думите – на този етап четящият трябва да използва речниковия си запас по дадената тема, за да разбере значението на думите в текста.

- 5) Обмисляне на структурата на изреченията – четящият трябва да разграничи отделните прости изречения, като съблюдава спецификата на японския синтаксис.

6) Въз основа на текста да се открие контекста – на този етап е нужно да се схванат темата и идеята, заложените в текста.

7) Развитие на въображението – важно е при четене да се стимулира и въображението на четящия, да се изградят образи на действащи лица, предмети, места и ситуации.

(Ишигуро 2017, 3)

Тук трябва да отбележим, че не е задължително посочените етапи да бъдат в изложения ред. Възможно е някои от тях да не присъстват изобщо в процеса на „четене с разбиране“.

3. Структура на занятието по „четене с разбиране“

Не е нужно да казваме, че в зависимост от целта на курса или индивидуалните задачи на обучаващите се структурата на занятията е различна. Има значение дали това е практически курс при подготовката за полагане на изпит за владеене на езиково ниво или е курс, насочен към бъдещи преводачи, или пък на обучаващите се им предстои да живеят в Япония и съответно на първо време ще им е нужен език за „оцеляване“, умения за адаптация към новата среда, намиране на работа и пр. Когато говорим за четене с разбиране, обикновено се разглеждат две стратегии – т.нар. стратегия „от горе надолу“ (от англ. top-down) и „от долу нагоре“ (от англ. bottom-up). При първата обучаващият се „гърси в текста единствено информацията, която му е необходима, прочита го бързо, за да придобие само обща представа за съдържанието му, по време на четенето прави предположения и обръща внимание само на ключови моменти“ (Абе, Китани, Янашима 2006, 55). При втората стратегия четящият „се фокусира върху лексиката, граматиката, връзката между изречения и параграфи, възможно е да изготви схеми на съдържанието на текста“ (Абе, Китани, Янашима 2006, 21).

Двете стратегии имат много общо с т. нар. умения *скиминг* (от англ. *skimming*) – бързо прочитане на текста, за да се придобие обща представа за съдържанието му и *скенинг* (от англ. *scanning*) – откриване само на необходимата/важната за нас информация в текста (Nihongo Applied Linguistics, online).

3.1. Занятие по „четене с разбиране“, когато целта е полагане на изпит за владеене на езиково ниво

Много често, за да се пести време и за да се постигнат зададените от учебната институция цели в кратък или фиксиран срок, в занятията по четене с разбиране преподавателите спазват следните стъпки: въвеждаща задача → разглеждане на новата лексика → четене на предложението текст от обучаващите се → изпълнение на задачи, свързани със съдържанието на текста. Такава би била и структурата на едно стандартно занятие по четене с разбиране, ако целта на практическия курс е подготовка за полагане на изпит за владеене на ниво по японски език (напр. JLPT). При подобни занятия е важно да се изградят и отработят стратегии за четене. В книгата „Упражнения за четене с разбиране за чуждестранни студенти“ Ишигуро, Кумада, Цуцуи, Покровска и Ямада посочват няколко такива (цит. по Японската фондация, 2011, онлайн):

1) Стратегия за разбиране на изречението – изграждане на правилен усет за смисъла на изречението, фокусиране върху връзката между подлог и сказуемо, изостряне на вниманието към обособените части, цялостен поглед върху изречението.

2) Стратегия за разбиране на последователността от изречения – изграждане на правилен усет за връзката между изреченията, правилен усет за смисъла на свързаните изречения, като се внимава дали липсва информация, прочит на изреченията с акцент върху ключовите думи.

3) Стратегия за разбиране на развитието/разгръщането на изреченията – откриване на мнението на автора чрез фокус върху фразите и граматическите структури, използвани в края на изреченията (поради спецификата на японския синтаксис), усет към позицията на автора, откриване на важни моменти, които допринасят за разгръщането на текста.

4) Стратегия за разбиране/вникване в смисъла с помощта на натрупани вече знания – упражнения за бързо четене с разбиране, фокус върху темата на текста, прочит на самия текст, като се внимава да не бъдат допуснати грешки (най-често при четенето на йероглифи).

3.2. Занятие по „четене с разбиране“, когато целта е развитие на преводачески умения

Друга често срещана практика е текстовете за четене да бъдат превеждани на български език от обучаващите се, което внася известно спокойствие, че съдържанието е разбрано, осмислено и правилно разтълкувано. Подобно упражнение несъмнено развива и преводачески умения, бързо и логическо мислене. Ако целта на практическия курс по японски език е подготовка на преводачи, приложението на подобни упражнения е подходящо и полезно. В този случай могат да се разгледат и различни граматически конструкции, заложи в текста, да се обърне внимание на синтактичната структура, да се открият простите изречения в състава на сложното, ако е нужно, да се направи и синтактичен анализ, да се обсъдят стратегии при превода, да се предложат варианти на превод. Не на последно място – да се вземе под внимание културния и социалния контекст преди да бъде предложена финална преводна версия.

Тук ще опишем на кратко структурата на занятие по четене с разбиране, насочено към студенти с преводачески профил. Нивото на владеене на езика на участниците в курса е В2 (средно напреднали). Етапите в учебния процес са, както следва:

1) Самостоятелна подготовка (за работа в къщи) – включва преглед на текста и изготвяне на списък с непознатата лексика.

2) Изпълнение на лексикална задача (самостоятелно, в час).

3) Разглеждане на граматическите конструкции, застъпени в предложениия текст.

4) Маркиране на простите изречения в състава на сложните (упражнения за откриване на подлога и сказуемото в простите и сложните изречения). Тук ще уточним, че често в публицистичните текстове липсват подлога или сказуемото,

което допълнително затруднява разбирането на съдържанието. Ако съответният курс по практически японски език е насочен към бъдещи преводачи, следва да се добавят и упражнения за избор на уместен подлог или сказуемо при липсващи такива или да се изкажат предположения.

5) При необходимост може да се преведат части от текста.

6) Самостоятелно изпълнение на кратка задача, свързана със съдържанието на предложението текст.

7) Дискусии по групи/двойки върху идеите, заложи в текста.

3.3. Интерактивно занятие по „четене с разбиране“ – развитие на комуникативни умения

Дали, обаче, занятията, описани в 3.1. и 3.2., насърчават развитието на компетенции, свързани с изпълнението на практически задачи в реалния живот в обществото, където се говори езика-цел? Дали култивират толерантност към различни гледни точки и култури и дали резонират на глобализационните промени, на които всички ние сме свидетели? Именно това са задачите на чуждоезиковото обучение в съвремието.

Японската фондация предлага модели на занятия по практически японски език в помощ на преподавателите, чиято цел е развитието на комуникативни умения. Ще си позволим да опишем едно от предложенията, касаещо именно четенето с разбиране. Учебните дейности, заложи в структурата на занятието, включват самостоятелна работа и работа по двойки. Занятието е подходящо както за начинаещи, така и за напреднали. Последователността при изпълнението е следната:

1) На курсистите се възлага задача без помощни средства (речници, интернет и др.) да прочетат самостоятелно един и същ кратък текст с не много голяма трудност и сравнително малък брой непознати думи и йероглифи (3-5 мин.).

2) Курсистите се разделят по двойки и всеки разказва съдържанието на текста на своя партньор, така както той го е разбрал, без да ползва оригиналния източник (10 мин.).

3) Самостоятелно изпълнение на кратка задача, свързана със съдържанието на предложението текст от типа на „вярно или грешно е твърдението“ (3-5 мин.).

4) Колективна проверка на възложената в т. 3) задача (3 мин.).

(Japan Foundation, online)

Обикновено един цикъл от посочените по-горе 4 етапа отнема около 15-20 мин., което позволява в един учебен час да се използват 3-4 материала за четене. При подобен тип занятие е нужно да обърнем внимание на няколко неща:

1) Правилен подбор на партньорите в двойките.

2) Избор на не много труден текст за четене, тъй като крайната цел на занятието е да се насърчи развитието на комуникативни умения.

3) При по-напреднали курсисти може да се използват не еднакви, а различни текстове за четене и да се помисли за включването на допълнителни задачи.

3.3.1. Развитие на комуникативни умения – пример от практиката

Решихме да адаптираме модела на Японската фондация, посочен по-горе, и проведохме занятие по четене с разбиране, което има за цел да развие и

комуникативните умения на обучаващите се. Възползвахме се от възможността да включим и носители на езика – японски студенти (12 души), запознати с българската култура и език, които бяха на посещение във Великотърновския университет по това време (март 2018 г.). От българска страна участваха студенти (25 души), изучаващи японски език в специалност Приложна лингвистика на Великотърновския университет с ниво на владеење на езика от А2 до С1. Занятието се проведе еднократно, като пилотен проект. Продължителността му беше 150 мин. с включени почивки. Структурата на проекта беше в две части (вж. табл. 1):

1) Подготвителна – самостоятелни задачи за предварителна подготовка и

2) Дискусионна – организирана по групи, тъй като общият брой на участниците беше сравнително голям, 37 души. При груповото разпределение българските участници в една група бяха с различни нива на владеење на езика. Умишлено не сме групирани студентите съобразно нивото на владеење на езика. Целта ни беше да създадем условия, които максимално се доближават до една реална мултикултурна и мултилингвистична среда. От друга страна, студентите с по-ниско ниво на владеење на езика имаха притеснения, че няма да могат да разбират всичко на японски език и по тази причина сформирахме разнородни групи – за да могат българските студенти от по-горните курсове да обясняват на първокурсниците, ако се наложи.

Табл. 1. Структура на проект „Четене с разбиране – развитие на комуникативни умения“

Част	Съдържание на проекта
Подготвителна	Самостоятелни задачи за предварителна подготовка – текст за четене с разбиране („Все още е 9:30!“), въпроси към съдържанието на текста.
Дискусионна	Групови дискусии за разрешаване на межкултурния казус, описан в предложения текст за четене с разбиране.

1) Подготвителна част – предварително запознаване с текста за четене с разбиране.

На този етап на всички участници предварително беше раздаден текст за четене на японски език с едно и също съдържание, но в два технически варианта. Текстът беше със средна трудност и без йероглифи (с добавени четения на хирагана) за студентите с ниво А2 и с йероглифи за всички останали участници. Материалът беше избран от учебника по бизнес комуникация на Кондо, Киму, Мугуда, Фукунага и Икеда (2015, 10, Case 01).

Спяхме се на този учебник, защото, освен че има за цел да развие езиковите умения на обучаващите се, е фокусиран и върху „разнообразието“ – културно, етническо, езиково и др. Има за цел да развие и компетенции, които

благоприятстват култивирането на човешки взаимоотношения, подпомагат разрешаването на практически казуси, свързани с възприемането на чуждата култура и различното мислене. Авторите разглеждат японския език като средство за намиране на отговори и решаване на проблеми в межкултурната комуникация по най-безболезнен и толерантен начин за всички участници., т.е. японският език не е цел, а по-скоро средство. Преразгледано е отношението: обучаващ, обучаван и учебни дейности. Ролята на преподавателя е да координира целия процес, а самият процес се случва в реално време и развитието му се определя от самите участници. Всеки един от предложените текстове е межкултурен казус, който трябва да бъде разрешен и решението не е едно единствено и не е едностранно. Според авторите учебните материали са съобразени с условията на глобализация и допринасят за развитието на „умения да се открие проблема и да се намери неговото решение, умения за практическото изпълнение на дадена задача и умения за адаптация към друга култура и среда“ (Кондо, Киму, Мугуда, Фукунага и Икеда 2015, 3).

Конкретният текст („Все още е 9:30!“), който използвахме, касае начина на работа на служителите в японски и индийски компании и начина, по който функционират самите компании. Материалът не затрудни българските студенти, дори и тези с ниво А1, по отношение на лексика и граматика.

2) Дискуссионна част

Тази част беше основна и най-важна за целия проект. Във връзка с нейното практическо изпълнение имаше известни притеснения както от българска, така и от японска страна. Студентите бяха разпределени по групи (6) с българско и японско участие, без значение какво е нивото на владеене на японски или друг език. Всички старателно бяха прочели предоставените предварително материали. Някои от тях дори си бяха водили записки. Дискуссионната част започна с уводни думи от координатора/преподавателя към всички участници и продължи с групови дискусии по прочетения предварително казус. В началото дискусиите започнаха с взаимно представяне на студентите и въпроси, свързани със съдържанието на текста (лексика, граматика, синтактични структури). Българските студенти сякаш търсеха потвърждение от японските си колеги дали правилно са разбрали думи и изрази от материала. При голяма част от групите дискусиите се развиваха като съпоставка между Япония и България, начина на работа в японски български фирми. Нерешителен беше подхода и на японските, и на българските студенти към конкретни предложения за разрешаване на межкултурния казус. В края на занятиято всяка група представи своите интерпретации на ситуацията и предложи свои варианти за разрешаване на казуса. Като координатори на проекта отчитаме положително факта, че имаше групи, които презентираха няколко решения на проблема от различни културни перспективи. Ще посочим решенията на всяка група:

Група ①

1) Необходимо е двамата служители (Танака и Маха) да опознаят културата на работа в японските и индийските компании и да обсъдят оптимално комфортен вариант за изпълнението на поставената задача.

2) Маха, който работи за японска компания, може да зададе уточняващи въпроси на прекия си началник Танака, за точния час на крайния срок на поставената задача или да го попита как да започне работата по задачата.

Група ②

1) Добре би било двамата служители да дискутират начина на работа, преди започването на задачата.

Група ③

1) Недоразумението между двамата служители в конкретния казус се дължи на различията в мисленето и културите. В този случай не е достатъчно само добро разбиране на езика, но и подробно обяснение от страна на Танака за изпълнението на поставената задача.

Група ④

1) Може би Маха трябва да попита Танака с какъв приоритет е поставената задача и въз основа на това да подреди задачите си за деня.

2) Колеги или приятели на Маха биха могли да му обяснят, че колективизмът в японските компании е важна част при изпълнението на дадена служебна задача, а и не само. В този казус Танака не „надзирава“, и не „контролира“, а по-скоро се опитва да помогне на Маха. За съжаление, обаче, ефектът е точно обратен – Маха е притеснен и губи доверие в Танака.

Група ⑤

1) Маха може да поиска допълнителни разяснения от Танака за изпълнението на задачата или да се посъветва с други свои японски колеги.

2) В японските компании дори когато се постави конкретна задача на даден служител, за нейното изпълнение отговорност носи началникът, останалите служители, целият отдел. Танака просто се опитва да проследи процеса по изпълнението на поставената задача, за да бъде тя успешно завършена. Може би точно това трябва да се обясни на Маха.

Група ⑥

1) Маха се чувства объркан от това, че има време до крайният срок на поставената задача, а прекият му началник, Танака, е нетърпелив да види резултата още в 9:30 ч. сутринта. Може би Танака трябва спокойно да обясни, че прави това не защото иска да създаде напрежение, а обратното – ако е нужно да помогне на Маха в изпълнението на задачата.

Поради технически и чисто логистични причини разполагахме само с един ден, за да проведем дискуссионната част на проекта. Въпреки ограниченото време, отчитаме няколко положителни момента:

1) По отношение на съдържанието на текста за четене с разбиране българските студенти се справиха задоволително с предварителната подготовка

(нова лексика, йероглифи, граматични конструкции, синтактични особености на текста и пр.).

2) По въпроси, свързани с разбирането на текста в езиково отношение, българските студенти се консултираха със своите японски колеги.

3) Преходът към идеи за разрешаване на предложения межкултурен казус беше плавен при всички групи – дискутираха се казуси и примери от българската и японската култура и начин на работа в компаниите и след това се пристъпи към дискусии върху начина на работа в японските и индийските компании, различното мислене, приемането на „другостта“ и пр.

4) Положителен е и фактът, че някои от групите предложиха повече от едно решение на казуса.

5) Противно на очакванията ни дискусиите се проведеха само на японски език – дори и българските студенти с начално ниво на владеене на японски език успяха да се включат.

В началото на този проект си поставихме за цел чрез една по-различна форма на занятие по четене с разбиране, да насърчим развитието на комуникативни умения. Вероятно успяхме да създадем условия или поне да открием вярната посока в методиката за постигане на това. Но за да заявим категорични резултати е нужно повече време, за да се подготвят и организират още няколко подобни занятия, да се проследи целия процес, да се намери начин за отчитане на начален, среден и краен резултат количествено и качествено. На този етап, поради ограниченото време, не успяхме да постигнем това. Ще споделим, обаче, мненията на българските студенти (BG), които дават насоки за последваща работа и поставят задачи пред преподавателите по японски език. (*Впечатленията на японските студенти ще бъдат обект на друго сравнително проучване).

BG 1: Много се вълнувах за предстоящите дискусии. Не знаех дали съм разбрал добре текста за четене и от там дали идеята, която имах за решение на казуса, е адекватна.

BG 2: Научих интересни и нови неща за японското общество и работата в японските компании. Притеснявах се да говоря на японски в началото, но после се отпуснах и дори ми беше комфортно.

BG 3: Изпълних задачата за самостоятелна подготовка, но мисля, че щеше да бъде по-добре да разгледаме и да обсъдим текста в час с преподавателите. Това щеше да ми даде по-голяма сигурност при дискусиите.

BG 4: Мисля, че разбрах текста много добре, ама за решението на изложението в него казус чисто езиковото разбиране не помага много. Трябва да познаваш добре културата и манталитета на японците и индийците. Дискусиите бяха от помощ в това отношение. Разбрах, че има много гледни точки и при добра воля – решение винаги се намира.

BG 5: Мислех си, че има едно решение на поставения казус, точно както при решаването на тест по японска граматика, но изпитах облекчение, че това не е така. Разбрах, че в комуникацията на межкултурно ниво могат

да се намерят различни решения, защото има различни виждания и защото всички хора не сме еднакви.

ВГ 6: Беше ми интересно да чуя мнението и идеите на другите участници. Малко се притеснявах да говоря на японски.

ВГ 7: Интересно ми беше да разбера, че всеки вижда решението на проблема по различен начин. Но най-важното е да приемеш, че има мнение, различно от твоето, и да не допуснеш да се стигне до конфликтна ситуация.

ВГ 8: От дискусията разбрах, че за да живееш и работиш в друга държава, е важно да знаеш езика, защото това спомага за по-добрата комуникация. Но още по-важно е да се научиш да приемаш чуждото мнение, да се замислиш дали твоето е най-доброто в конкретната ситуация, изобицо чрез отношението си да се опиташ да осигуриш едно по-добро място за работа за себе си и за другия.

ВГ 9: Дискусиите по решаване на казуса бяха повод да се замисля защо ние правим нещата по даден начин, а хора от други култури – по друг начин. Кой е правилният начин да правиш неща, да работиш, да изпълняваш поставени задачи?

ВГ 10: Имах трудности с изразяването на японски език, но дискусиите бяха много вълнуващи. Всеки си мисли, че има само един начин да решиш дадена задача или казус, а всъщност то има много. Просто културният модел, по който сме възпитавани, обществото, в което сме израснали, ни карат да мислим по един начин. Съответно хора от други култури ще мислят по друг.

От цитираните мнения на студенти, става ясно, че у всички е имало притеснения, свързани с езиковата страна на текста за четене с разбиране и с комуникацията на японски език. Вероятно при следващ подобен проект добре би било да отделим време и да разгледаме текста за четене с разбиране в часовете по практически японски език поне със студентите от първи курс (начинаещи). Не помислихме, че това би им дало по-голяма увереност при дискусиите. Преди да започнем този пилотен проект не предполагахме, че той ще допринесе и за осъзнаване на „другостта“. В специализираната литература се говори за т. нар. „културна осъзнатост“ (от англ. cultural awareness) или „критична културна осъзнатост“ (от англ. critical cultural awareness). Най-общо бихме казали, че това е усещане и признаване на присъствието на друга култура чрез изразяване на лично отношение, чрез проява на толерантност и разбиране към различно от собственото мнение/поведение. Според Томалин и Стемплески „културната осъзнатост“ съдържа три елемента:

- 1) Осъзнатост по отношение на собственото поведение, повлияно от родната култура;
- 2) Осъзнатост по отношение на поведението на други хора, повлияно от тяхната (чуждата) култура;
- 3) Умения да обясниш/дискутираш своята собствена култура.

(Томалин и Стемплески 2013, 11).

За „критична културна осъзнатост“ най-често цитирана е дефиницията на Байръм: „Способност за критична оценка въз основа на ясни критерии, перспективи, практики и продукти в собствената и други култури и държави“ (Байръм 1997, 53).

От коментарите на студентите сякаш се усети „изостряне“ на тази „културна осъзнатост“. Дискусиите провокираха у тях въпроси, свързани с различията при интерпретацията, оценката, мисленето на хора от други култури. Колкото по-силно е „изострянето“ на „културната осъзнатост“, толкова по-изявена е толерантността по отношение на „другостта“. А когато липсава такава, може да очакваме културен/етнически/личен сблъсък. Най-малкото – ще възникнат недоразумения в опита да приложим нашето културно/социално/етническо обусловено разбиране към действията и реалността на представители на други култури.

Смятаме, че този модел на по-мощно и многокомпонентно занятие по четене с разбиране предизвика ефект, който не бяхме планирали – „изостряне“ на „културната осъзнатост“. До голяма степен за това допринесе не само изборът на текст за четене, но и участието на японски студенти, т.е. възможността за досег с друга култура в реално време. Комбинацията от учебни и човешки ресурси създаде среда, максимално близка до действителността, и условия за взаимодействие между текст и четящ, текст и дискутиращ, между членовете на групата и между самите групи. Може би по тази причина и разнообразието от интерпретации и решения на предложения междукултурен казус беше голямо.

3.4. „Критично четене“

„Критичното четене“ е сравнително нов подход в обучението по японски език, въведен и обмислен от Й. Татеока (2010, 2011, 2012, 2015). Характеризира се с два основни елемента:

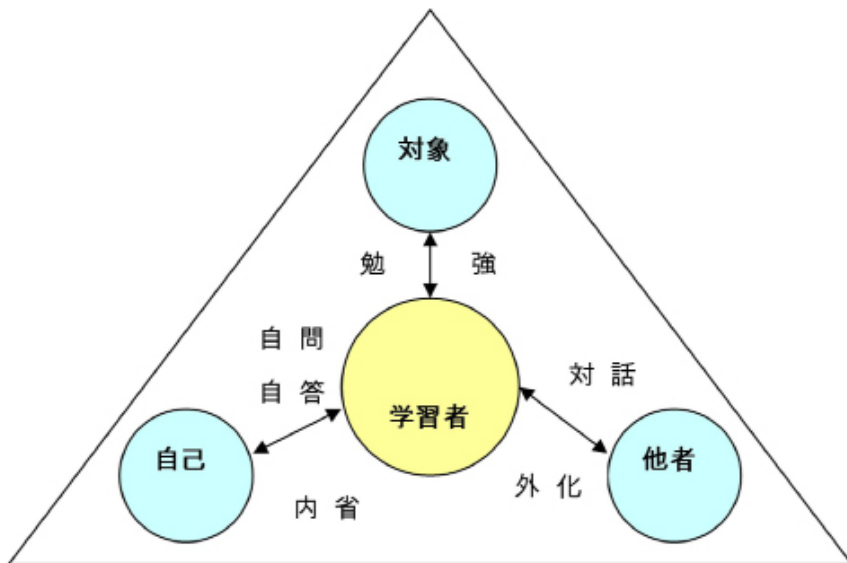
1) В процеса на усвояване на японски език обучаващите се „обръщат поглед“ към себе си, дава им се възможност за размисъл за мястото им в обществото, в което се намират в момента, дава им се възможност в процеса на работа да преоткрият своята личност;

2) Целите, описани в 1), се осъществяват чрез взаимно сътрудничество и дискусии с другите участници в занятията;

Според традиционното схващане за занятията по четене с разбиране основната цел се свежда до пълното асимилиране на даден текст: предварителен прочит на текста в къщи, подготовка на непознатите думи и изрази, въпроси по текста към/от преподавателя в час. В занятията по критично четене, обаче, крайната цел е не само да се прочете и разбере един текст, написан на японски език. Участниците в занятието трябва да открият „посланието“ на текста, което вероятно ще бъде различно за всеки един от тях. Споделяйки личното си разбиране за „посланието“, всеки курсист представя своята гледна точка и едновременно с това се запознава и с гледните точки на останалите участници. Това му дава възможност да открие нови интерпретации, да осмисли мястото и целите си в настоящия момент. С други думи, този тип занятие предлага „четене

с разбиране“ в три посоки: разбиране на текста (т. нар. „обект“, на яп. 対象), разбиране на интерпретациите на другите участници (т. нар. „други“, на яп. 他者), разбиране към/на самия себе си (т. нар. „аз“, на яп. 自己). (вж. фиг. 1., по Татеока 2015:2)

Фиг. 1. Обучение по японски език в сътрудничество:
„Критично четене“ (Татеока 2015, 2)



Според Татеока за успешното осъществяване на занятие по „критично четене“ е необходимо да се постави задача за изпълнение в сътрудничество с другите участници в курса (Татеока 2015, 3). Най-често за целта се използват предварително подготвени от преподавателя работни листове, които курсистите попълват и предават. Основните цели на занятието могат да бъдат формулирани, както следва:

1) Да се прочете „критично“ и да се разбере даден текст (есе, статия и пр.), написан на японски език;

2) Да се направи опит за връзка между личния опит и мислене с текста;

3) Чрез дискусиите с другите участници (колеги) да се постигне задълбочаване на собствената интерпретация и търсене на нови;

4) Опознаване на колегите и себе си;

При дискусиите е добре да се следват няколко стъпки:

1) Всеки участник да помисли каква е идеята (твърдението) на автора;

2) Всеки участник да систематизира своята интерпретация на идеята на автора (чрез написване на есе или предаване на др. материал);

3) Обсъждане на собствената интерпретация с колега;

4) При обсъждането на интерпретацията с колега да се обърне внимание на общото и различното във възгледите на участниците;

5) Да се потърси тази част от текста, послужила за основа на интерпретацията;

6) Да се потърси причината, която води до такава интерпретация, и да се помисли и върху итерпретацията на колегата;

7) Да се преработи и пренапише първоначалното есе (или др. материал);

8) Да се направи ретроспекция на целия процес по формирането на интерпретацията, като се отчетат промените във възгледите на курсиста (Татеока 2015:9).

3.4.1. „Критично четене“ – пример от практиката

По материали на Татеока (Университет Уаседа, 2016) си позволихме да проведем четири занятия по „Критично четене“ в часовете по практически японски език в специалност Приложна лингвистика на Великотърновския университет (вж. табл. 2.). Участниците бяха 12 души с ниво на владеене на езика – В2 и С1. Използваният текст беше „Граница“ (от яп. 境界) на японската писателка Хироми Каваками, носител на литературните награди Акутагава и Танидзаки Джуничиро.

Табл. 2. Кратък курс по „Критично четене“

Занятие/брой	Съдържание на занятието
1	Уводни думи. Разяснения относно същността на часовете по „Критично четене“. Задачи за предварителна подготовка.
2	Четене на самия текст и колективно обсъждане на пасажите от него.
3	Групови дискусии по зададени въпроси.
4	Групови дискусии, писмено изложение на съжденията на участниците.

Както е видно от табл. 1., в първото занятие се наложи да обясним основната идея на критичното четене, тъй като за много от студентите тази структура беше непозната. Обърнахме внимание на следните два момента:

1) Основната цел на занятията не е само да се вникне в съдържанието и да се разбере текста, а да се потърси връзка между темата и четящия, която за всеки участник вероятно ще бъде различна.

2) Чрез дискусии с другите участници всеки студент да задълбочи своите знания.

Освен уводни думи и обяснителни бележки, касаещи същността на критичното четене, в първото занятие предоставихме списък с непознатата лексика и дискуссионни задачи за предварителна подготовка по двойки (в час). В тази въвеждаща част на курса отговоряхме и на въпроси на студентите. Ще

допълним, че през цялото на време докато течеше проектът, на студентите беше предоставена възможност да задават въпроси или да споделят мнения по имейл или в удобна за тях платформа. Второто занятие беше свързано с четенето на самия текст и колективното обсъждане на пасажите от него. Третото занятие беше посветено на групови дискусии по зададени въпроси. В четвъртото занятие дискусиите продължиха и студентите изложиха писмено своите мисли по обсъдените теми. Отделихме и време да споделят мнението си за тази нова форма на занятие по четене с разбиране.

От коментарите на участниците стана ясно, че голяма част от тях са имали притеснения, че няма да има достатъчно време за новата лексика и граматичните конструкции, което би осуетило разбирането на текста. В края на учебния цикъл, обаче, всички единодушно дават положителна оценка – „постигнат е добър баланс между лексика, граматика и дискуссионна част“. По-долу цитираме част от изложените мнения:

S1: Притесних се, че няма да има достатъчно време за внимателен преглед на лексика и граматика, но притесненията ми не се оправдаха. Всичко беше добре премерено и балансирано.

S2: Фокусът на занятието е изместен от само и единствено разбиране на текста към търсене на връзка между темата и мен, което не е в уцърб на чисто езиковия анализ на текста. Доста е интересно и предизвикателно, стимулира мисленето.

S3: Новият момент са груповите дискусии, които са едно доста приятно и полезно занимание, позволяват да използваш новата лексика и граматика на практика, да чуеш мнението на другите.

S4: Към стария модел на занятие по четене с разбиране са включени дискусии по групи, което много помага да вникнеш по-добре в текста, да чуеш друга гледна точка, да се замислиш дали пък твоята интерпретация е правилна.

S5: Чрез дискусиите разбрах, че един текст за четене може да бъде разбран по няколко различни начина, т.е. няма една единствена вярна интерпретация. Изпитах облекчение от това и в същото време засилен интерес да чуя мнението на колегите ми.

S6: Свикнали сме да правим тестове по практически японски език и това да бъде начинът за проверка на знанията. Но никога не сме обръщали внимание на чисто човешки и индивидуални неща, защото никога не сме мислили, че могат да бъдат също обект в обучението по японски език. Мисля, че този тип занятие ни разкри тези възможности и ни даде тази свобода.

Като отрицателен момент и задачи, над които трябва да помислим, отчитаме факта, че всички участници са български студенти и на моменти дискусии преминаваха от японски език на български. В този случай е необходимо преподавателят да влезе в ролята си на медиатор или пък да се помислят за варианти на занятие с участие на чуждестранни студенти например чрез онлайн връзка. На второ място следва добре да се обсъди и начинът на оценяване на обучаващите се.

4. Заключение

От написаното в изложението стана ясно, че в зависимост от целите на обучаваните съдържанието и структурата на курса по практически японски език ще бъде различно. Това се отнася и за конкретното занятие, било то по четене с разбиране, по академично писане, по слушане с разбиране или целящо развитието на комуникативни умения. Но това, което обединява видовете занятия по практически японски език в условията на глобализация, са общите за чуждоезиковото обучение задачи – да се обърне внимание на мястото и участието на личността в обществото, където се говори усвоявания език, на моделирането на идентичността на човека в следствие на взимодействието му с усвоявания език и култура и с други личности, говорещи този език.

Защо е нужно в чуждоезиковото образование, в това число – и в занятията по практически японски език, да обърщаме внимание на личността? Не само защото целта на учене на чужд език е различна за всеки обучаван, не само защото се смята за престижно или се асоциира с по-добра професионална реализация. Но и защото досегът с друга култура и език променя личността, влияе върху възприятието на индивида, гради отношения с други хора, допринася за по-комфортното съществуване и участие на човека в даденото общество, помага му да открие своето точно място, моделира идентичността му.

БИБЛИОГРАФИЯ

Василева 2018: Василева, М. Японски език и култура. Интеркултурна компетентност. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“. // Vassileva 2018: Vassileva, M. *Yaponski ezik i kultura. Interkulturna kompetentnost. Veliko Tarnovo: UI “Sv. sv. Kiril i Metodii”*.

Василева 2019: Василева, М. Глобализацията и нейното влияние върху обучението по японски език като втори. В: *Societas Classica*. Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“, В. Търново, 193-204, 2019. // Vassileva 2019: Vassileva, M. *Globalizaciata i neinoto vliyanie varhu obuchenieto po yaponski ezik kato vtori*. V: *Societas Classica*. *Universitetsko izdatelstvo “Sv. sv. Kiril i Metodii”*, Veliko Tarnovo, 193-204, 2019.

Петкова 2020: Петкова, Г. Съзнателно образование. Примери от българската японистика. Звезди, София, 2020. // Petkova 2020: Petkova, G. *Saznatelno obrazovanie. Primeri ot balgarskata yaponistika*. “Zvezdi”, Sofia, 2020.

Byram 1997: Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: *Multilingual Matters*, 1997.

Duke 2003: Duke, N. *Comprehension instruction for informational text*. Presentation at the annual meeting of the Michigan Reading Association, Grand Rapids, MI, 2003.

Duke, Pearson 2002: Nell K. Duke and P. David Pearson. *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*. In Alan E. Farstrup & S. Jay Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3rd ed., pp. 205–242). Newark, DE: *International Reading Association, Inc.*

Pearson, Hamm 2005: P. David Pearson, Diane N. Hamm. *The Assessment of Reading Comprehension: A Review of Practices – Past, Present, and Future*. In: *Children’s Reading Comprehension and Assessment*. Routledge, 13–58, 2005.

Pirozzolo, Wittrock 1981: Francis J. Pirozzolo, Merlin C. Wittrock. *Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading*. Academic Press. NY. 1981.

Snow, Sweet 2003: N. P. Sweet, C. E. Snow. *Rethinking Reading Comprehension*. The Guilford Press. NY. 2003.

Syafi 2018: M. L. Safi. Using Online Short Stories to Improve the Reading Comprehension Ability. In: *Register Journal*, Vol. 11, No. 2, December 2018.

Tomalin, Stempleski 2013: Barry Tomalin, Susan Stempleski. *Cultural Awareness – Resource Books for Teachers*, Oxford, 2013.

Tomáš Kočiský, Jonathan Schwarz, Phil Blunsom, Chris Dyer, Karl Moritz Hermann, Gábor Melis, Edward Grefenstette 2018: The NarrativeQA Reading Comprehension Challenge. *Transactions of the Association for Computational Linguistics* 2018; 6, 317–328.

阿部 洋子、木谷 直之、築島 史恵: 2006 「読むことを教える (国際交流基金 日本語教 授法シリーズ 第7巻)」

石黒 圭、熊田 道子、筒井 千絵、Olga Pokrovska, 山田 裕美子: 2011 「留学生のため の 読解トレーニング-読む力がアップする15のポイント-」

石黒 圭: 2017 「文章理解において学習者は文脈情報をどう生かすか中国語母語話者 を対象にしたケーススタディ」 [https://www.koryu.or.jp/Portals/0/resources/taipei/ez3_contents_nsf/15/F93B630878C9A6654925811B0022539F/\\$FILE/%E9%85%8D%E4%BB%98%E8%B3%87%E6%96%991%EF%BC%88%E7%9F%B3%E9%BB%92%E6%9C%89.pdf](https://www.koryu.or.jp/Portals/0/resources/taipei/ez3_contents_nsf/15/F93B630878C9A6654925811B0022539F/$FILE/%E9%85%8D%E4%BB%98%E8%B3%87%E6%96%991%EF%BC%88%E7%9F%B3%E9%BB%92%E6%9C%89.pdf)

近藤 彩, 金 孝卿, ムグダ ヤルディー, 福永 由佳, 池田 玲子 2015: 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習:職場のダイバーシティで学び合う』

早川 杏子2020: 「日本語学習者に対するオンライン読解授業の実践事例-初中級レベルの日本語学習者を対象に-」 Nagoya, DOI: 10.18999/stul.34.65

細川英雄 2012: 「ことばの市民」になる言語文化教育学の思想と実践 ココ出版

館岡洋子 2015: 『協働で学ぶクリティカル・リーディング』 ひつじ書房

館岡洋子200612: 「テキストを媒介とした学習コミュニティの生成-- 二重の対話の場としての教室」 『早稲田日本語教育実践研究』 1, 57–70. – <http://hdl.handle.net/2065/34125>

館岡洋子 2011: 「協働による学びがはぐくむことばの力-- 「教室で読む」ということをめぐって」 『早稲田日本語教育学』 9, 41–49 p. <http://hdl.handle.net/2065/31743>

館岡洋子 2010: 「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室-- 授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究」 『早稲田日本語教育学』 7, 1–24 p. <http://hdl.handle.net/2065/29807>

Обща европейска езикова рамка. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Common European Framework of Reference for Languages. <https://rm.coe.int/1680459f97>

Japan Foundation. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/hint/202105.html>

Nihongo Applied Linguistics. <https://www.nihongo-appliedlinguistics.net/wp/archives/7549>