

БОЛГАРСКАЯ РУСИСТИКА, 2007, № 3-4, с. 92-104

Методика преподавания

Аглия Маврова

ЗА ПОНЯТИЯТА ОБУЧЕНИЕ И МЕЖДУКУЛТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ – НАЧИНИ НА УПОТРЕБА

Идеята за межкултурната комуникация, мощно усвояваща различни научни полета – философия, социология, културна антропология, лингвостранознание, лингвокултурология, методика на преподаването на чужд език и др., налага преосмисляне на редица термини. Обстоятелството мотивира и появата на настоящето изложение, което ще очертае траектории за уясняването на употребата на ключови за методическото пространство понятия.

Обучение и/или образование?

В българското образователно пространство все още се забелязва едно хипертрофирано отношение към термина *обучение*, в т.ч. и в чуждоезиковото. Същевременно в редица изследвания, посветени на чуждоезиковото обучение, се твърди, че то пребивава и нова – конструктивистка – парадигма.

Как се съотнася обучението с конструктивизма в образованието?

В българския език терминът *обучение* означава «системно преподаване на знания и умения в някаква област». Негови производни са *обучавам, обучавам се, обучен* със значения съответно «подготвям някого да стане, да бъде някакъв, като му предавам своите умения и знания»; «предавам системно на някого знания, умения в някаква област»; «мин. страд. прич. от *обуча*» [РБЕ 2002: 218]. В специализираната литература понятието *обучение* «онтологично» е ситуирано в бихевиористичния възглед за ученето, който лансира известния модел $S \rightarrow R$. В тази перспектива обучението съсредоточава усилията си върху интелекта, върху целите, върху равнищата на знанията и тяхното затвърждаване (чрез повтаряне) [цит. по: Дамянова 2005: 47].

Така, като формира у учениците необходими знания, обучението спомага за организираното, структурираното преподаване на човешкото познание и предпазва хаотично формирация се субект. Осъществяването на този процес е възможно посредством технологии, към които в чуждоезиковото обучение Е. Пасов причислява похватът («приём»), методическата характеристика на класа и технологичния квадрат. Похватът е единица на технологията и включва четири компонента: действията, които извършва ученикът (рецептивни, репродуктивни, продуктивни); материалните средства, с които борави ученикът (словесни,

иконични и смесени); начините, върху които се базира кое да е учебно действие (качествени, количествени, организационни); условията, в които действа ученикът (вътрешни и външни). В зависимост от поставената цел преподавателят избира необходимия му похват, а комбинацията от похвати реализира *принципа на новизната*¹ в рамките на познавателния, развиващия, възпитателния и учебния аспекти. Методическата характеристика на класа² е основа на технологията на индивидуализацията и е необходимо до съсредоточи вниманието на учителя върху индивидуалните особености на учениците. Технологичният квадрат е модел на организацията в процеса на овладяването на другата култура, чиято цел е в задействането на всичките ѝ аспекти и видовете речеви дейности, мотивирани от задачите, поставени при обсъждането на кой да е артефакт [Пасов 2007: 97-117].

В контекста на изложеното произтичат две важни особености в обучаващата дейност. От една страна, поради технологичния си характер обучението е необходимо условие в образователния процес. От друга страна обаче, тъкмо защото е инструментално, целеполагащо по своята «природа», загрижено най-вече за (овладяването на) «технологии», които формират утилитарни навици и умения, обучението мисли ученика като пасивен обект («аноним»), а учителя като информатор, който трябва да даде и да получи, за да оцени, единствено «правилните» знания и умения. И тъй като реализира субект-обектни, асиметрични отношения, крайната цел в обучението е възпроизвеждане на заученото («зазубреното») от ученика. В този смисъл обучението не е достатъчно, още по-малко единствено условие, когато става въпрос за изграждане на личността като цялост(ност), пълноценност в процеса на социализация. Социализацията е общуване в смисъл, че е акт на взаимност и стремеж към духовно единение; разчита на субект-субектни, симетрични отношения; размяна е на духовни ценности, при която общуващите съхраняват своята уникалност. Следователно ценността е присвоеното, оличностеното значение, а нейна еманация е образът, с който човекът е в образователния процес.

Всъщност поради наличната си коренова морфема – *образ-*, понятието *образование* позволява то да се мисли през «опцията» на понятието *образ*. Образът е «присъща на изкуството естетическа категория за усвояване и активно преобразуване на действителността». Образът «осмисля действителността, като твори нов, въобразен свят» [ЛЭС 1987: 252]. Творческата и познавателната «природа» на образа съ-ответ-ва на безпределните духовни търсения на човека. С човешкото възможно, желано, предполагаемо образът е еманация на субект(ив)ното битие и неговите потенци. «Да пре-образ-иш вещта, да я превърнеш в нещо друго <...>, но винаги да постигаш най-висшето смислово напрежение означава да разкриеш взаимопроникването на различни пластове на битието» [ЛЭС 1987: 252]. Преобразуването на себе си, на света, на «своите» действия (в света) е конструиране на образ(ец) в концептуалните слоеве на съзнанието, където се «засрещат» предметно и смислово, явно и подразбиращо се. Снемането на тази двойственост в глобалната структура на образа в интегративна връзка разбирам като «най-висшето смислово напрежение», съпровождащо човека по пътя му на (само)образован(и)ето. И защото културата е (духовна) ценност, «образованието е ставането на човека чрез “навлизането” му в културата» [Пасов 2007: 22]. Семантично «натоварено» с ценностноориентирана мисия (смисъл и

мотив), образованието е съотносимо с «постигането» на духовния човек, «представлява домогване на човека до собствено човешкото, отвъдприродното (метафизичното) в себе си» [Дамянова 2002: 43].

Личностното присвояване на духовни ценности, проявяването на креативност, свобода, отговорност е смисълът от образованието. А неговото «съдържание» е културата, която, пре-образ-увайки ученика, го «сбъдва» като автентичност, т.е. субективност.

Така щрихираното понятие за образование е съотносимо с основните постановки на конструктивистката образователна идея – алтернатива на бихевиоризма.

Конструктивизмът в образованието израства от идеята, че *ученикът конструира значения*, учейки. Оттук насетне, загрижен най-вече за ученика, конструктивисткият дизайн на ученето отдава дължимото на ученика, като изгражда неговия профил. На първо място, *ученикът се мисли като творец, активно действащ субект*, който присвоява смисли чрез интимното преживяване в опита. Единствено тогава познанието придобива ценностно значение и насърчава способности за справяне в (реални) ситуации. Затова и първостепенна задача в конструктивизма е развиването на критическото мислене. Негови аксиоми са: критическото мислене е самостоятелно мислене; информацията е началната, а не крайната точка на критическото мислене; критическото мислене започва със задаването на въпроси, решаването на проблеми; критическото мислене търси убедителни аргументи; критическото мислене е социално мислене [Кластер 2002: 36-40]. Ето защо в конструктивизма широко са разпространени понятията «търсещо учене», «учене чрез опит», «учене чрез участие», «учене чрез правене», където учещият се посочва като самообразоващ се. На второ място, *ученикът е в учебния процес със свой жизнен опит, който учителят-фасилитатор (улеснител) е необходимо да признае*. Наличието на критически «филтър», придобит чрез опита, осигурява постигането на «новото» в съответствие с личните потребности на учещите. На практика това означава, че учениците самостоятелно или под вещното ръководство на учителя подбират интересуващи ги теми, обсъждат ги, излагат хипотези, аргументират собствени позиции. Оттук, на трето място, *в учениците е необходимо да се поощрява (само)рефлексията*. На четвърто място, *в учениците е необходимо да се поддържа мотивацията*.

Сред основните си принципи конструктивизмът посочва: 1) Ученето е търсене, или конструиране на значения; 2) Конструирането на значения изисква разбиране на цялото толкова, колкото и на частите, които пък трябва да бъдат разбрани в контекста на цялото; 3) За да преподаваме добре, ние трябва да сме наясно с менталните модели, които учениците ползват, за да се ориентират в света, и с допусканията, които те правят, за да поддържат тези модели; 4) Основанията на някого да учи са свързани с необходимостта и волята той или тя да изобрети значимото за него/нея самия/самата, не просто да запамети «правилните» отговори и да «избълва» значения, изказани от някого друго [Дамянова 2005: 48-49].

Този фрагмент от изложението, надявам се, че стана ясно, не подменя обучението с образование. Той заявява намерения в преподаването на двете артикулирани понятия и полага обучението като средство спрямо образованието.

Кое е онова, което «сбъдва» ученика като духовен/образован човек?

**Междукултурна компетентност (МК)
и/или междукултурна комуникативна компетентност (МКК)?**

Известно е, че за пълноценното общуване с представители на други култури не е достатъчно развиването на езиковата компетентност. На учещите са необходими също така и познания на факти от вънзезиково естество, свързани с определени културни специфики. Тъй като изследванията в тази област са мотивирани от теорията на междукултурната комуникация, ще приведа една от най-разпространените нейни версии. Под *междукултурна комуникация* се разбира «общуването на индивиди, принадлежащи към различни лингвокултурни общества», чиято крайна цел е «изграждане на интеркултурна компетентност, която обхваща три умения: за справяне с психичния стрес при сблъсък с друга култура, за ефективно общуване и за установяване на междуличностни отношения» [Гудков 2000: 39; Чонгарова 2002: 69 и др.].

На най-първично ниво дефиницията «говори», че: (1) идеята за междукултурната комуникация се осъществява в **неродна** за изучаващите чужд език и култура **среда**, което (2) осигурява **непосредственото** общуване между представителите на различни култури и респ. резултира в (3) **интегративната връзка** на опита и знанието. От своя страна, крайната цел – междукултурната компетентност – се основава върху три аспекта: (1) **афективен**, (2) **когнитивен** и (3) **поведенчески**.

Как се вписва в обема на така изведените признаци ситуацията на преподаване и изучаване на чужд език и култура (ЧЕК) в родна за учещия социокултурна среда?

За да отговоря на въпроса, предлагам следната таблица:

Показатели за сравняване	Преподаване и изучаване на ЧЕК в неродна социокултурна среда (I)	Преподаване и изучаване на ЧЕК в родна социокултурна среда (II)
1. Статус на език/ култура	ЧЕК	ЧЕК
2. Контекст	реален социален – «потопяне» в езика; учебен – институционализиран процес	учебен – институционализиран процес
3. Цели	МК	МКК
4. Мотивация	естествена – необходимост от общуване извън учебен процес	изкуствена – отсъствие на общуване извън учебен процес
5. Времени показател	набавяне на институционалното време с извънучебно	строго лимитирано учебно време

Разграничила съм две типологии на преподаване и изучаване на чужд език и култура. Тази делитба аргументирам преди всичко с различните им социокултурни контексти, които предпоставят и различията по останалите три показателя: целите в типологиите на преподаването и изучаването на чужд език и култура, мотивацията на учене и времевия показател. Преподаването и изучаването на чужд език и култура в неродна социокултурна среда е процес, който преди всичко е ситуиран в «чуждата» реална действителност, като става възможно «апробирането» му «наистина» и така «проиграва» модел, еквивалентен на модела за родноезиковото обучение/образование. За разлика от него процесът на преподаване и изучаване на чужд език и култура в родна социокултурна среда протича единствено в рамките на институционалните предписания, проектирани в «затвореното» пространство на «класната стая» (в – при това редуцираните – часове по чужд език). В това пространство по необходимост съвпадат в едно две битиета – «свое» и «чуждо», – където «своето» по естествени причини надмогва «чуждото» както в «апробирането», така и в «проиграването». Затова и като най-уязвими тук се очертават показателите *мотивация* и *цел*.

Сред основните фактори, които биха могли да стимулират изучаването на един език, на първо място посочвам практическата необходимост от него за личността, свързана с престижа на езика, както в пределите на конкретната страна, така и извън тях. Друг стимул за избор на чужд език е «красотата» на звученето му или критерия «лекост» – стереотип, който от няколко години е развенчан що се отнася до изучаването на руски език от българи. Но особено мощен за изучаването на чужд език е мотивът, свързан с желанието на учещия за приобщаване към «другата» култура. Тук езикът служи преди всичко като средство за **образование**, което, сведено в рамките на учебните условия, се постига чрез **опосреденото запознанство** на учещите с чуждата култура. Това е и презумпцията ми, когато определям основната цел в преподаването и изучаването на чужд език и култура в родна социокултурна среда като МКК. Докато целта МК в преподаването и изучаването на чужд език и култура в неродна социокултурна среда виждам преди всичко като стремеж на учещия за **интегриране в новото общество** чрез **непосредственото му запознаване** с чуждата култура, което не изключва и обучаващия аспект. Пребиваването на учещия в неродна социокултурна среда му осигурява висока степен на културна осъзнатост³ благодарение на неговата вписаност в «другата» културна ситуация, тъкмо която (вписаност) съответства на дефиницията (вж. по-напред) за междукултурната комуникация⁴.

Какво визирам, когато определям, че основната цел в преподаването и изучаването на чужд език и култура в родна социокултурна среда е развиване на МКК?

Разсъждавайки над различните условия с оглед на отсъствието/наличието на стереотипи от изучавания език и култура в съзнанието на участниците в едно общуване, Ю. Прохоров отбелязва четири типа междукултурни контакти: докосване («соприкосновение»), приобщаване («приобщение»), проникване («проникновение») и взаимодействие («взаимодействие»). *Докосването* се проявява в несъвпадението на стереотипите на общуване, приети в различни култури, при което участниците приемат това несъвпадение като съставна част от комуникацията. В *приобщаването* като междукултурен контакт всеки един от

участниците разполага със знания за стереотипите на «другия», но на практика само единият ги използва, докато другият изхожда единствено от своята перспектива. При *проникването* се наблюдава взаимно отчитане на стереотипите на общуване, но ги проявява преди всичко този от участниците, за когото езикът на общуване е нов. И *взаимодействието* се характеризира с това, че участниците използват стереотипите и на двете култури, при това както при наличието на съответен сигнал («как принято/ говорят у нас = как принято/ говорят у вас»), така и при отсъствието му общуването не се нарушава [Прохоров 2006: 104-111].

За етапите на усвояване на чуждата култура М. Бенет предлага свой модел, който си поставя задачата да развие в учещия «межкултурна чувствителност» – чувствено възприятие и тълкуване на културните различия, тъй като тъкмо те за разлика от културните сходства затрудняват межкултурното общуване. Моделът на Бенет не само фиксира начален, среден и краен етап на културна адаптация, които се полагат в две фази – етноцентристка и етнорелативна. В него се посочват и измененията, протичащи във всеки етап на фазите. Така *етноцентристката* фаза се характеризира с три етапа: отричане (изолация, сепарация), защита (дифамация, превъзходство, обратно развитие) и минимизация (физически универсализъм, трансцендентен универсализъм). От своя страна, *етнорелативната* фаза включва: признаване (уважение към различията в поведението и ценностната система), адаптация (емпатия, плурализъм) и интеграция [Bennet 1998: 65-100].

С оглед обаче на спецификите, произтичащи от ситуацията на преподаване и изучаване на чужд език и култура в родна социокултурна среда, за най-продуктивен признавам модела на М. Байръм. Като си поставя постижимата за тези условия задача – изграждане на умения за съпоставка и анализ, подготвящи определено ниво на критическо културно осъзнаване, – моделът «разписва» съставлящите МКК компоненти.

В модела си Байръм включва два типа умения като основна своя част, предпоставени от когнитивен и афективен буфер. Към първия тип умения – умения за съпоставка и анализ – Байръм отнася: 1) да се откриват етноцентрични гледни точки в документи и събития от чуждата култура и да се обяснява произходът им; 2) да се откриват сфери, където е възникнало неразбиране между комуникантите и общуването е нарушено и да се изясняват недоразуменията в светлината на различните културни системи, които действат в ситуацията; 3) да се посредничи в случаи на различна интерпретация на явленията. Във втория тип умения – умения за откриване и взаимодействие – Байръм включва: 1) да се установява в процеса на общуване същността на понятията и ценностната система, която ги определя, и да се изгражда тълкувателна система, приложима към други явления и понятия; 2) да се разпознават конотациите на значими отправки към обекти и понятия от чуждата култура и да се договаря с комуниканта разбиране за такива конотации; 3) да се разпознава къде процесите на общуване (вербални и невербални) в различните културни системи си приличат и къде се различават и да се търсят пътища за преодоляване на различията в условията на конкретна комуникация; 4) да се използват в реално време знанията, уменията и нагласите за общуване между представителите на различни култури с отчитане както на различията, така и на сходствата; 5) да се разпознават съвременни и исторически случаи на обмен между двете култури и ролята им в конкретното общуване [цит. по: Тарашева 2003: 13].

Когнитивният буфер включва знания за родната и чуждата страна: 1) исторически и съвременни връзки между двете страни; 2) средства за общуване – пътувания и други контакти с чуждата страна, както и за институциите, които подпомагат общуването; 3) националната памет за историята на родната страна и как тази история е видяна през погледа на чуждата страна; 4) националната памет за историята на чуждата страна и как тя е отразена през погледа на родноезиковата действителност; 5) как нациите определят географското си пространство и как то се възприема през погледа на другите страни; 6) процесите на социализация и институциите, свързани с тях в двете страни; 7) институции, които се вписват в ежедневието на хората от родната и чуждата култура и как се възприемат от обществеността [цит. по: Тарашева 2003: 14].

Нагласите са обобщени по следния начин в афективния буфер: 1) готовност да се търсят възможности за контакт с другата култура на основата на равнопоставеност; това трябва да се различава от желанието да се търси екзотичното или възможностите за облагодетелстване; 2) интерес към откриване на различни гледни точки при интерпретирането на познати и непознати явления в родната и чуждоезиковата действителност; 3) готовност да се избегне абсолютизирането на родноезиковата или чуждата ценностна система за тълкуване на събитията и обектите; 4) готовност учещият да се подложи на различните фази на адаптация към общуването с чуждата култура; 5) готовност да се възприемат условностите при вербалното и невербалното общуване според етикета на другата култура [цит. по: Тарашева 2003: 14].

Така моделът на Байръм откроява няколко момента: 1) знанията за сходствата и различията между «чуждо» и «свое» е необходима предпоставка за осмислянето както на чуждото, така и на родното, чрез което се преодолява «етноцентричния предразсъдък» (Годард и Вежбицка) и се гарантира диалога и взаимното обогатяване на културите; 2) чрез аналитичното отношение, проявено към двете култури, се осъзнава културната зависимост на ценностните системи; 3) за справянето в реална междукултурна ситуация е необходима подготовка.

Етапът, следхождащ процеса на развиване на МКК, е свързан с разбирането за идентичността – «когато учещият добива способност да разбира културни системи, различни от тази, в която е социализиран, той развива и своя когнитивен механизъм» [Тарашева 2003: 15]. Тук ключово е понятието «междукултурно пространство», което К. Крамш обвързва с контекста на образованието чрез три механизма. Първият – социалната семиотика – задава тълкувателните модели на явления от чуждата култура от гледна точка на тази култура. Там родноезиковите понятия се тематизират, а чуждоезиковите – когато се усвояват – носят радост от усвояването на нови и различни изразни средства. Вторият механизъм удържа междукултурното пространство като способност да се учи според възприетите в чуждоезиковата среда методи за учене. Тази способност развива уменията да се установяват нормите към определено социално поведение в непозната среда и действие в съответствие с тях. Третият механизъм е политически и е свързан със специфичните задачи, която всяка една страна поставя пред изучаването на чужди езици [цит. по: Тарашева 2003: 16]. Едва след този етап настъпва процесът на развиване на МК, който се разглежда като познавателен механизъм, и издига когнитивния фактор на по-академично ниво от МКК, тъй като разчита на по-висока

степен от развитието на личността. В този смисъл МКК и МК са компетенции, които приобщават на различно ниво учещите и имат различни цели. Развиването на МКК е уместно предимно в чуждоезиковото обучение и си поставя за задача да преориентира целите в посока към плурилингвизъм като умение за тълкуване на различността и поддържане на контакт с нея. От своя страна развиването на МК е възможно на академично равнище и е свързано със специализираното познание за комуникацията като социално явление [Тарашева 2003: 16-19].

От особено значение за преподаването и изучаването на чужд език и култура в роден социокултурен контекст е и въпросът за източниците, от които учещият ще почерпи знанията, уменията и нагласите (според модела на М. Байръм). По този повод Е. Пасов диференцира: 1) предметно представена реална действителност (илустрации, плакати, схеми, слайдове, рисунки, символики, филми); 2) предметно-вербално представена реална действителност (радио- и ТВ-програми, билети, етикети от стоки, формуляри, меню, ценоразпис, обяви и т.н.); 3) изобразително изкуство (репродукции на художествени картини, скулптури, натюрморти и т.н.); 4) художествена литература; 5) справочно-енциклопедична и научна литература, съпроводена с коментари (схема на метро, пътеводители, карти, планове на градове и т.н.); 6) средства за масова информация (ТВ, радио, вестници, списания) [Пасов 2007: 45].

Кои са методите за изграждане на МКК?

В съответствие с актуалната конструктивистка парадигма в образованието едни от най-предпочитаните методи за изграждане на МКК са интерактивните, най-ярко представени в рамките на проекта Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT. За свой основен механизъм те признават интеракцията, реализирана между учител – ученик, ученик – ученик, ученик – информационни и комуникационни продукти (интерактивна мултимедия) [Милков 2006: 32].

Интерактивните методи организират учебния процес в три етапа. Първият етап, наречен провокиране на интереса, има за цел да актуализира знанията на учещите. По този начин на учещите се осигурява възможност да определят степента на наличните си знания и на тази основа да подготвят критическата си оптика, през която ще възприемат «новите». На втория етап, наречен осъзнаване, учещите се «срещат» с новата информация чрез четене на текст, гледане на филм, презентация и т.п. Основната задача тук е осмисленото вече знание да се трансферира (върху непознат учебен материал), за да се конструира ново ниво на разбиране от страна на учещите на базата на наличните идеи. Третият етап, известен като рефлексия, е особено важен. Той спомага за активното престрояване на концептуалните в съзнанието на учещите модели, за да се «впише» и «затвърди» придобитото ново [Соосаар, Замковая 2004: 5-6].

Освен интерактивните методи в крос-културните изследвания [Люис 1999; Вайнерт 1998 и др.] се обосновават дидактични и емпирични методи. Към дидактичните се отнасят просвещението, ориентирането и моделирането и разчитат на набавянето на знания за нормите на поведение, обичаите и традициите, характерни за съответната култура. При това за обучението се използват пособия – «рецептурници по култура», – които презентират поведенчески модели (ситуации и

реакции) на носителите на дадена култура. Практиката обаче показва, че тези методи не удовлетворяват очакванията заради абстрактния си характер⁵ и се разработват емпиричните, известни като *тренинги*.

Терминът *тренинг* обикновено се свързва с комплекс от упражнения, разработени на научна основа по специална методика, която се осъществява при помощта на квалифициран специалист. Като метод на учебни занятия, тренингът е планомерно осъществявана програма от различни упражнения, свързани с формирането и усъвършенстването на умения и навици в една или друга сфера от човешката дейност. Сред видовете тренинги широко разпространени са общокултурните (критични ситуации, културен асимилатор) и културно-специфичните (ролевите игри, групови дискусии, мозъчните атаки и др.). Общото в общокултурните тренинги е в това, че на участниците се представят ситуации на комуникативни недоразумения между представители на различни култури и възможни обяснения за източника на недоразуменията. След като участниците обосновават избора си, той се съпоставя с действителния за изходната културна ситуация смисъл. От своя страна, напр. ролевите игри в рамките на културно-специфичните тренинги разчитат на «проиграване» от страна на участниците на различна от тяхната собствена културна идентичност. Условието е никога от участниците да не е запознат с културните особености, които ще «изиграе» партньорът му. В резултат възникналите недоразумения се подлагат на тълкуване.

В изложението се направи опит да се проследят начините на употреба на важни за методическата наука понятия. Поемането по един такъв маршрут осигурява тяхното прецизиране, като спомага да се преактуализират теоретичните хоризонти на чуждоезиковото обучение и образование. А това е особено необходимо в съвременната научна парадигма, която е интердисциплинарна по характер.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Предпочитанието ми да съхраня руското звучене *новизна* на принципа се основава на специфичната му, методическа, семантика. Преводът му на български език (букв. *новина*) отключва съвсем друг асоциативен хоризонт.
2. Нееднократно съм била свидетел на това, как пренебрегването на психологическия «профил» на даден клас е рискувало неудовлетворително представяне на учителя (както начинаещ, така и с дългогодишна практика) пред класа.
3. Под *културна осъзнатост* се разбира «формиране на саморефлексивна културна нагласа, без която интеркултурната комуникация би била невъзможна» и «Умението да общуваш ефективно предполага саморефлексивна дистанцираност от собственото си културно битие. Това е умение да се погледнеш от страни, да имаш усет за чуждите очаквания, а също така да можеш да представиш адекватно своята културна идентичност пред партньор от друга култура» [Чонгарова 2002: 70].
4. В този смисъл съм скептично настроена, когато се твърди, че чуждоезиковото обучение/образование у нас довеждало до междукултурна комуникация.
5. «Трансферирани» в пространството на «класната стая», тези методи визират ситуацията *разказване* – напр. учителят по руски език разказва на учениците за празника Масленица. Ситуацията *разказване* в нейния класически вариант, т.е. опразнена откъм лингводидактична идея, не би удовлетворила не само специалистите по междукултурна комуникация, но също така и учителя по руски език. Ако си отговорим на въпроса обаче:

какво (ще) правим с това разказване? – ситуацията би се променила в положителна посока.

ЛИТЕРАТУРА

Бенет 1998 – *Bennet M. (ed.) Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings.* Yarmouth, 1998.

Вайнерт 1998 – *Weinert A. Organisationspsychologie.* Weinheim, 1998.

Гудков 2000 – *Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения.* М., 2000.

Дамянова 2002 – *Дамянова А. Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище.* С., 2002.

Дамянова 2005 – *Дамянова А. Конструктивизмът – новата образователна парадигма? // Български език и литература, № 5, 2005.*

Клустер 2002 – *Клустер Д. Какво представлява критическото мислене? // Критическо мислене, № 1, 2002.*

ЛЭС 1987 – *Литературный энциклопедический словарь.* М., 1987.

Люис 1999 – *Lewis R. When Cultures Collide. Managing successfully across cultures.* London, 1999.

Милков 2006 – *Милков Л. Конструктивизмът като образователна идея // Педагогика, бр. 1, 2006.*

Пасов 2007 – *Пасов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования.* СПб., 2007.

Прохоров 2006 – *Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Изд. 4-е, стереотипное.* М., 2007.

РБЕ 2002 – *Речник на българския език. Т. 11. С., 2002.*

Соосаар, Замковая 2004 – *Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. Ч. I. СПб., 2004.*

Тарашева 2003 – *Тарашева Е. Компетенцията за общуване – развитие и перспективи // Приложна лингвистика и методика на чуждоезиковото обучение. IV част. С., 2003.*

Чонгарова 2002 – *Чонгарова И. Интеркултурната комуникация. Аспекти на лингвокултурната теория и практика. Пловдив, 2002.*