

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ
ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ

КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА

Автореферат

на дисертация за присъждане

на образователната и научна степен „доктор“

**Развиване на умения за участие в интеркултурен диалог чрез обучението по
български език**

Професионално направление: 1.3. Педагогика на обучението по...

(Методика на обучението по български език)

Докторант:
Полина Александрова Заркова

Научен ръководител:
проф. д-р Ангел Петров

София, 2019

Дисертационният текст е обсъден и предложен на публична защита на заседание на Катедрата по методика към Факултета по славянски филологии на Софийски университет „Св. Климент Охридски“ от

Публичната защита на труда е насрочена за

Дисертационният текст **„Развиване на умения за интеркултурен диалог чрез обучението по български език“** се състои от четири глави, заключение, приноси моменти и библиография. Обемът му е 264 страници, от тях 10 страници са библиография, съставена от 131 заглавия, от които - 99 на кирилица и 32 на латиница.

Използвани в автореферата абревиатури:

ИД – интеркултурен дискурс

КК – комуникативна компетентност

ЛК – лингвистична компетентност

ОБЕ – обучение по български език

ИКК – интеркултурна компетентност

ЕО – езиково обучение

КООБЕ – комуникативно ориентирано обучение по български език

ИКД – интеркултурен диалог

ДОИ – държавни образователни изисквания

ДОС – държавни образователни стандарти

УС – учебно съдържание

УП – учебна програма

МОБЕ – методика на обучението по български език

СКК – социокултурна компетентност

ДК – дискурсна компетентност

СЪДЪРЖАНИЕ НА АВТОРЕФЕРАТА

1. Мотивация за избор на темата. Обект, предмет, цели, задачи и методика на изследването.....	5
2. Интеркултурна компетентност – теоретични аспекти на проблема.....	9
2.1 Понятието култура. Определение за култура.....	9
2.2 Интеркултурната компетентност като елемент на комуникативната компетентност на личността.....	10
2.3 Модели на интеркултурната компетентност.....	13
2.3.1 Равнища на интеркултурната компетентност.....	16
2.3.2 Интеркултурната компетентност и интеркултурната комуникация в езиковото обучение.....	18
2.4 Интеркултурната компетентност като основно понятие в международни оценителски изследвания.....	18
2.4.1 Оценяване на интеркултурната компетентност в езиковото обучение. Оценяване на атитюди.....	18
2.4.2 Проектите INCA и The ICCinTE project.....	19
2.5 Насоки, методи и материали за разработване на методически дейности за развиване на интеркултурна компетентност.....	21
2.5.1 Лингвокултурни концепти.....	21
2.5.2 Аспекти на интеркултурното общуване.....	22
2.5.3 Видими измерения на културата. Материалната и кулинарната култура в интеркултурния диалог.....	23
2.5.4 Обучение по интеркултурност на занятията по български език чрез литературни текстове, филми и песни.....	24

2.5.5 Модулният подход в обучението по култура на занятията по български език.....	26
2.6 Интеркултурната компетентност като елемент от учебното съдържание в учебната документация по български език за средното училище.....	27
2.7 Интеркултурната компетентност в теорията и в практиката на обучението по български език в периода 5. – 12. клас.....	28
3. Методически дейности за развиване на умения за интеркултурен диалог в прогимназиалния и в двата гимназиални образователни етапа.....	30
4. Изводи от апробирането на методическите дейности за развиване на умения интеркултурен диалог в прогимназиалния и в двата гимназиални образователни етапа.....	31
5. Заключение.....	34
6. Приносни моменти.....	36
7. Библиография.....	38
8. Публикации по темата на дисертацията.....	45

1. Мотивация за избор на темата. Обект, предмет, цели, задачи и методика на изследването

Общуването с представители на различни култури от различни краища на европейския континент и на света в наши дни е неоспорим факт, който рефлектира върху всички комуникатори. Межкултурните процеси в съвременните общества променят характеристиките на комуникацията, разглеждана като практика и като поведение. Интеркултурният дискурс (ИД) се налага като основно средство при интерпретиране на социалните взаимодействия между хората в днешния глобален свят. Паралелно се променят и схващанията за съдържателните компоненти на личностната компетентност, традиционно възприемана като съвкупност от знания, умения и отношения, които осигуряват резултатно справяне на отделния индивид в определени житейски ситуации. Многообразието от подобни ситуации бива все по-често детерминирано от културни различия, за които участниците в тях са предварително информирани и/или се установяват в хода на комуникацията – факт, който потвърждава схващането, че лингвистичната компетентност (ЛК) принадлежи към общата комуникативна компетентност (КК) на отделната личност; принадлежност, наложена от теоретични обосновки, изхождащи от естествената връзка между езиковото многообразие и социализацията на индивида.

Меродавно е твърдението, че обучението по език¹ е обучение по култура – твърдение, което е валидно и за обучението по български език(ОБЕ). В хода на ОБЕ у подрастващите се формират и се развиват различните компетентности, съставляващи тяхната КК, като овладяването на интеркултурната компетентност(ИКК) не прави изключение. С оглед на горепосочения коментар за тенденциите, целите и задачите на езиковото обучение (ЕО) в международен план, резонно е схващането, че предмет на работа на съвременното комуникативно ориентирано обучение по български език (КООБЕ)² следва да бъде конструирането на методически модели за обучение по интеркултурност³ чрез ОБЕ в средното училище у нас. ИКК е една от знаковите

¹ В настоящия труд терминологичните словосъчетания *обучениепоезик* и *езиково обучение (ЕО)* се употребяват като синоними.

² Същността и функциите на КООБЕ са подробно представени у Петров (Петров 2012).

³ В рамките на настоящия текст *обучение по култура*, *обучение по ИКК*, *обучение по интеркултурност* и *интеркултурно обучение* се използват синонимно.

компетентности в съвременния европейски образователен контекст, сходна по значимост с понятия като *мултикултурализъм* и *езиково многообразие*. Формирането и развиването на ИКК у младата личност е приоритетно за образованието на гражданите на Европейския съюз (ЕС), тъй като средата на живот на подрастващите често е белязана от определени културни маркери, резултатното боравене с които изисква осведоменост. Естествено се налага необходимостта от обогатяване и осъвременяване на образователния процес по ОБЕ в средното училище с опции, позволяващи усвояването на набор от умения за ефективно участие в интеркултурен диалог (ИКД). Визиранията от Обща европейска езикова рамка (ОЕЕР) умения за междуезиково/междукултурно посредничество следва да намерят своите ясни очертания в Държавните образователни стандарти (ДОС) и в учебните програми и ученото съдържание.

Обект на изследване в дисертацията представлява процесът на развиване на умения за успешно участие в ИКД (развиване на ИКК на учениците) от страна на подрастващите чрез ОБЕ в периода 5. -12. клас. Осмислянето на ИКК като понятие с оглед на ОБЕ в прогимназиалния и в двата гимназиални образователни етапи е основна цел на представения труд, чието реализиране насочва към **предмета на изследване** – анализ и конструиране на единство от условия и средства, т.е. на вариант на технология, която да функционира като предпоставка за усъвършенстването на ИКК на обучаваните лица в периода 5. – 12. клас.

Мотивацията за избор на тема е продиктувана, от една страна, от факта, че въпросът за развиването на ИКК на учениците е един от първостепенните по значение съвременни образователни проблеми, чието решение преимуществено се полага на методиката на обучението по български език (МОБЕ), и, от друга, от схващането, че усвояването на умения за ИКД, интерпретирано като фрагмент от техните ИКК и КК, е залог за превръщането на подрастващите в интеркултурни личности, които успешно се реализират в съвременния многоезичен и плурикултурен свят.

Целта на изследването е свързана със създаването на набор от методически дейности за развиване на ИКК на учениците в средните училища - както за прогимназиалния, така и за първия и за втория гимназиални образователни етапи, и проверка на ефективността на предложената технология чрез провеждане на опитно обучение.

Задачите на изследването са обусловени от неговата цел, а именно:

- да се проучи и анализира научна литература, свързана с темата на представения труд (съвременните образователни проблеми на ЕО и ОБЕ и тяхната свързаност с обучението по култура; ИКК като елемент на КК на подрастващите; интеркултурното образование в светлината на съвременните идеи за многоезичие и мултикултурализъм; източници и материали, отнасящи се до различните аспекти на обучението по интеркултурност и пр.);
- да се проучи и анализира педагогическият опит – чуждестранен и български, в сферата на преподаването и оценяването на ИКК чрез ЕО и ОБЕ;
- да се изясни съдържанието на понятието ИКК;
- да се изясни съдържанието на понятията, свързани тематично с ИКК, като *култура*, *интеркултурна комуникация*, *интеркултурен диалог* и др.;
- да се детерминира процесът на усвояване на корпус от знания, умения и отношения от (интер)културен характер от страна на подрастващите като средство за развиване на тяхната ИКК;
- да се анализират знанията, уменията и отношенията, които съставляват триизмерния модел на ИКК;
- да се конкретизира позицията на ИКК в системата от компетентности, функциониращи като градивни елементи на КК на личността;
- да се анализира актуалната ситуация в средното училище по отношение на овладяването на ИКК чрез ОБЕ;
- да се конкретизират тенденции и насоки в развитието на процеса по формиране и развиване на ИКК на учениците;
- да се проучи ИКК като основен елемент на международни оценителски програми;
- да се изследва потенциалът за развиване на ИКК на действащите ДОС за учебно съдържание по БЕ и на учебните програми по БЕ за прогимназиалния и за двата гимназиални образователни етапа;
- да се разработи и апробира методически модел за дейности, свързани с формирането и развиването на ИКК на учениците, релевантен за периода 5. – 12. клас;
- да се проучи равнището на ИКК на ученици от 7., 10. и 12. клас с цел установяване на специфични за учениците в българското средно училище трудности в процеса на формиране и на развиване на умения за ИКД чрез ОБЕ;

- да се обоснове схващането, че обучението с цел усвояване на знания, умения и отношения с интеркултурна насоченост е от решаващо значение за социализацията на младите хора и за тяхната успешна реализация в професионален, личен и пр. план в съвременния глобален свят – възглед, който стои в пряка връзка с целите и задачите на КООБЕ в наши дни.

Хипотезата на изследването може да се формулира по следния начин: ако се приложи създадената технология в ОБЕ в средното училище, ще се повиши равнището на ИКК на учениците (както и общата им КК), което ще съдейства за постигане на подобри резултати в ЕО от тяхна страна, за по-адекватно поведение в условия на интеркултурност, за разширяване диапазона на тяхната културна осведоменост.

Задачите, които си поставя настоящата работа, детерминират логическия ход на изложението на нейното съдържание и обуславят **методитенаизследване**, използвани в нея, както следва:

- анализ на специализирана литература, насочена към теоретичните аспекти на разглежданата проблематика;
- анализ на ОБЕ чрез методически изследвания, наблюдения и пр.;
- теоретично обобщаване на факти и закономерности от различни научни области – методика, лингвистика, културология, етнология, лингвокултурология, педагогика, културна антропология и др.;
- дефиниране на условията, които налагат преосмисляне на образователните перспективи и водят до въвеждането на иновативни методи и подходи в системата на КООБЕ, които да отговорят на предизвикателствата на съвременния мултилингвален и мултикултурен свят;
- анализ на учебната документация – учебни програми (УП) по български език (БЕ), ДОС учебно съдържание (УС), образователни стратегии, учебници по БЕ и др.;
- провеждане на образователен експеримент чрез практическо проиграване на създадените учебни модули за развиване на умения за ИКД за съответните образователни етапи в учебни занятия по БЕ;
- формулиране на насоки, съдържащи критерии за оценяване равнището на ИКК на учениците, чрез които да бъдат анализирани резултатите от експерименталното обучение и да се направят съответните изводи.

Една от основните задачи на КООБЕ е превръщането на младите личности в пълноценни членове на обществото. Предпоставка за успешната реализация на

подрастващите след приключване на средното образование е овладяването по време на ОБЕ на редица компетентности, сред които и ИКК, чието високо равнище гарантира способността на подрастващите да се социализират успешно в рамките на своя и на чужди културни контексти в условията на европейската интеграция и на все по-глобализацията се свят.

2. Интеркултурна компетентност – теоретични аспекти на проблема

2.1. Понятието *култура*. Определение за култура

В съвременните езици понятието *култура* има цяла поредица от значения, като първото по степен на употреба сред тях се свързва с човешката способност да се създават артефакти на съзнанието и на материята, които нямат аналог в природата. Базирайки изследователските си процедури върху този антропоцентричен подход спрямо настоящата проблематика, учените разграничават два основни концепта – природа, от една страна, и култура, от друга.

Понятието *култура* се използва за обозначаване на цели епохи (конкретни исторически периоди) от историята на човечеството. Примери в това отношение са устойчивите словосъчетания „антична култура“, „предколумбови култури“, „ренесансова култура“, „култура на 20. век“ и т.н. Понятието се употребява и при назоваване на духовни и материални достижения, плод на конкретни етнически групи и/или народи: „ромска култура“, „древногръцка култура“, „култура на коренните жители на Северна Америка“, „култура на тракийските племена по българските земи“ и пр.

Особено важно е да се отбележи, че културата съдържа способности за символно обозначаване на заобикалящия ни свят; чрез специфичните си характеристики тя дава основание за самоопределяне на общността и на нейните представители. Културата (в ролята ѝ на маркер) позволява да се осъществява оразличаването между „свои“ и „чужди“ – една от базовите бинарни двойки при организирането на света, присъща за всички културни общности в глобален мащаб. Класифициращ признак („свои/чужди“) от такъв есенциален порядък, че той служи като фундамент за изграждане на човешкия мироглед – както на колективния, така и на персоналният. Същата опозиционна двойка служи и като отправна точка при формирането на идентичността на културната група като цяло и на отделния индивид в частност.

Общото между отделните определения за култура е, че разделят всяко общество на индивиди и групи според наличието на определени белези: *основни* (националност, етнически произход и др.) и *вторични* (социални, регионални особености на културата и под.).

Понятието *култура* в съвременния научен дискурс се отнася до онова значимо начало у човека и в заобикалящия го свят, което не съществува само по себе си в природата, а е създадено от и чрез неговата дейност; културните достижения, резултат от човешката дейност, могат да се обособят в две категории: първата е следствие на нечие лично постижение (творчески или трудови успехи например), втората – наследена/възприета от предците, които са развивани и усъвършенствани от следващите поколения. Въпреки че е традиционно плод на групови практики, културата всъщност е резултат от индивидуални изяви, тъй като отделната личност е както творец на култура, така и неин потребител, дистрибутор и оценител.

Всяка общност споделя комплекс от културни ценности, които имат отношение към нейния конкретен начин на живот, който поддържа и задава определен тип поведение, регламентиращ социалните роли на представителите ѝ. Културните ценности, подобно на всеки многопластов концепт, предполагат явни и скрити съждения за отношенията между отделните членове на общността, която ги споделя. Нещо повече – те разкриват същината на взаимоотношенията не само между хората вътре в групата, но и между неин член и самата група, между две и/или повече отделни групи, между групата и останалия (другия, чуждия, несвой, външния) свят. Отделно от тези функции – да бъдат образец и регулатор на поведенческите норми, ценностите представляват и система от възгледи, отразяваща цялостното осмисляне на света. Тази система – ценностната система миросглед – обичайно бива предавана по пътя на традицията, унаследява се от следващите поколения и се отличава с различна степен на устойчивост сред отделните социуми.

Представянето на ценностите, убежденията и нормите, с които се характеризира дадена общност, е необходимо с оглед разкриването на културния фонд, запазен в нейната история. Т.е. изучаването на отделните култури и на културно-исторически епохи в границите на тези култури трябва да се реализира в две направления – по посока на тяхното разграничаване и по посока на тяхното оприличаване, защото човешките култури не могат изначално да бъдат напълно автентични и оригинални.

2.2 Интеркултурната компетентност като елемент на комуникативната компетентност на личността

В основата на компетентностите, допринасящи за социалното (лично и професионално) израстване на личността, стоят уменията за ефективно взаимодействие със заобикалящата среда, за успешно общуване в различни социокултурни контексти, за взимане на информирани решения и осъществяване на осъзнати дейности, за които индивидът носи съответната отговорност (Петров 2009: 1).

През 80-те години на вече миналия век концепцията на Д. Хаймс за КК е усъвършенствана от Кънали и Суейн. Техният съвместен модел за КК, разработен за нуждите на ОЧЕ, се състои от четири елемента:

- (1) езикова компетентност – включва знания за езикови единици от различни равнища (синтаксис, морфология, стилистика и пр.), за правилата за тяхното съчетаване и използване в речта, за алгоритми за лингвистичен анализ, за езикови и стилнови норми на книжовния език; у Кънали съществува презумпцията, че знанията са приоритет главно на ЕК, а социолингвистичната, стратегийната и дискурсна компетентност се отнасят най-вече до умения;
- (2) дискурсна компетентност – включва умения за създаване и за възприемане на устен и на писмен дискурс, отличаващ се с кохезия и с кохерентност, който да е функционален по отношение на различните жанрови форми.
- (3) стратегийна компетентност – включва умения да се преодоляват прекъсвания в общуването чрез използването както на вербални, така и на невербални стратегии, за да не се допускат „сривове“ в комуникацията;
- (4) социолингвистична компетентност – включва умения за уместната употреба на езика с оглед на спецификите на различни социални контексти.

Въпреки широко представената употреба на четириизмерния модел на Кънали и Суейн, редица автори възприемат модела на Ван Ек и Трим⁴ като най-завършен и пълен. Според него КК се дефинира като съвкупност от шест компонента:

- (1) езикова компетентност;
- (2) социолингвистична компетентност;
- (3) стратегийна компетентност;

⁴ Моделът на Ван Ек и Трим е използван в проекта „Прагово равнище“ (Threshold Level) на Съвета на Европа. Вж. у Ek, J. A. van and J. L. M. Trim. Threshold Level. Strasbourg: Council of Europe, 1999.

- (4) дискурсна компетентност;
- (5) социална компетентност;
- (6) социокултурна компетентност.

Проблематиката при конструирането на единен модел на КК произтича не толкова от неравноделния брой на нейните компоненти в отделните концепции, колкото от различното съдържание, което се влага при тяхното описание. Затова всяко изследване, отнасящо се до КК и нейния състав, предполага да бъде придружено от уточнението по кой от всички съществуващи модели ще се работи или ще се следват нови интерпретации, за да се внесе яснота какви знания и умения се очаква да се усъвършенстват, резултати от обучението по кои компетентности ще се оценяват и т.н.

А. Петров насочва вниманието към тезата на Д. Хаймс чрез следното твърдение: „в лингвистиката и методиката на ЕО се приема, че КК е система от знания и умения, необходими за да се участва в процесите на общуването“ (Петров 2000: 38) и уточнява, че знанията се отнасят до фактите, процесите и закономерностите (социални, езикови и т.н.), които се използват за планиране и реализиране на общуването, а когато знанията се конвертират в актуален комуникативен процес за информационен обмен, вече се говори за проява на умения.

Релацията между език и култура е положена в спецификата на моделите на речево общуване. Този факт обръща вниманието на специалистите в сферата на ЕО по посока на определението за социокултурна компетентност (СКК), дефинирана като „пресечна точка на понятията общество, култура, човек“ (Ангелова 2005: 96). Съвсем резонно и съобразно природата на коментираното понятие, редица автори разграничават две тематични линии на СКК – *етноцентричен* и *интеркултурен*, като се позовават на схващането, че езикът функционира сред система от убеждения, порядки и ценности, споделяна от неговите носители, и в същото време отделните социални роли и тяхното адекватно имплементиране в даден социален контекст предполагат интеракция с други култури и с техните представители. Подходът към чуждите култури винаги започва отвън навътре и изхожда от личната етноцентрична гледна точка.

Според европейската езикова политика, която намира проявление в целите на Съвета на Европа, осъществяването на ефективна комуникация (която е интеркултурна по своето естество) между гражданите на ЕС е нейн главен приоритет. Документът, който предлага насоки за развитието на ЕО, както и възможности за референтност на резултатите от тях, за територията на Европа е ОЕЕР. Дейностноориентираният подход, залегнал в ОЕЕР, предоставя подробно описание на съвкупността от знания,

умения и отношения, които следва да се владеят, за да може езикът да се използва целесъобразно.

Направеният преглед на различни концептуални модели за съдържателно-структурния профил на КК онагледява нейната значимост по отношение на ролята, която има за личностното усъвършенстване и успешната социализация на личността в контекста на съвременните условия на живот. Авторите на различните конструкции и на текстовете документи очевидно се ръководят от различни съображения и цели, подхождайки към детерминирането на структурно-семантичния корпус на понятието *КК*. Въпреки това, с оглед тематиката на настоящия труд, базовото за нейната концептуална рамка понятие ИКК следва да заеме средишна позиция между СКК и дискурсна компетентност (ДК). Това локализиране на ИКК се обуславя, от една страна, от сложната интегративна природа на понятието, която ще бъде разгледана в следващата част на дисертационната работа, и, от друга, от спецификата на знанията, уменията и отношенията, от които са изградени СКК и ДК, която има най-големи смислови и функционални прилики със семантичния корпус на ИКК. Разглежданото понятие се доближава до концепциите за СКК заради сходствата по отношение на набора от знания и умения, откриван и при двете компетентности, който се отнася най-общо до взаимодействието на отделната личност с културата като обект, както и с другите като носители на същата и/или на различни от родната за индивида култури. В същото време ИКК стои в непосредствена близост и с ДК – факт, обусловен от приликите при двете понятия с оглед на техните специфични компоненти. ДК се състои от знания и умения, отнасящи се до способността на обучаваните да създават и да възприемат устни и писмени езикови съобщения, отличаващи се с кохезивен и кохерентен характер и с адекватност спрямо спецификите на контекстите, в които биват конструирани – основните отличителни черти на ДК, които играят съществена роля за развиването на уменията на личността за ИКД в интеркултурна среда на общуване.

ИКК представлява сложен комплекс от *когнитивни, афективни и поведенчески* умения. Към групата на когнитивните принадлежат сензитивността спрямо собствената култура общи и специфични познания за нея и др. Към афективните спадат проявите на любопитство, мотивацията и гъвкавостта, проявявани в интеркултурни ситуации, отвореността, положителната нагласа към другите и другостта и т.н. Поведенческите се състоят от умения за изграждане на взаимоотношения за изслушване, за избягване и/или успешно разрешаване на конфликти и др.

2.3. Модели на интеркултурната компетентност

ИКК е понятие с комплексна природа, която превръща в трудоемки начинания както определянето на неговата същност, така и постигане на еднозначност при очертаване на структурата му. Трудностите при формулиране на съдържание и на единен конструкт на разглежданата компетентност биват от различно естество, като част от тях произтичат от липсата на все още изяснен окончателно понятиен апарат в научноизследователската литература.

Общото становище, което споделят изследователите в областта, представя ИКК като компетентност, в чиято основа са залегнали три основни подразделения:

- (1) знания за културната действителност;
- (2) умения за провеждане на резултатно междуличностно взаимодействие с представители на различни културни общности;
- (3) положителни нагласи към други култури и техните членове.

Различните модели на ИКК са широко популяризирани в области като социални дейности, педагогика, психология, мениджмънт и пр. Според техните сходни съдържателни и композиционни характеристики те могат да се сведат до следните основни групи модели:

- (1) композиционни модели – в тях са разписани отделните компоненти на ИКК, но предвид факта, че не уточняват вътрешната връзка между тях, обикновено тези конструкти биват сведени до списъци, съдържащи съответните нагласи, умения, знания и поведенчески модели, които съставят понятието;
- (2) ко-ориентирани модели – създадени с цел анализ на процеса на общуване между представители на отделни културни общности, съответно на носители на различни възприятия, знания и разбирания, които се формират в хода на интеркултурната интеракция;
- (3) развитийните модели – описват етапите, през които преминава овладяването на ИКК;
- (4) адаптационни модели – отчитат как хората адаптират своите нагласи, разбирания и поведение при взаимодействие с хора с различна културна принадлежност;
- (5) причинни пътекови модели – описват специфичните причинно-следствени връзки между компонентите на ИКК.

Теоретичните концепции за ИКК на М. Байръм, Торстън Кулман, Джерард Будини други дават възможност през 2004 г. да бъде създаден модел с атрактивното наименование по формата на абревиатура INCA (Intercultural Competence Assessment).

И при него основните компоненти на ИКК са:

- (1) знания (knowledge);
- (2) умения (skills);
- (3) мотивация (motivation);
- (4) поведение (behaviour),

като последните два – мотивация и поведение, са представени като самостоятелни звена в модела.

Моделът INCA представя компонентите на ИКК като динамични величини с променлив съдържателен профил, както е и у модела на Фантини. Тази именно обусловеност на ИКК като явление с динамичен характер се приема за първостепенна при определянето на различните равнища на ИКК – начално (basic), средно (intermediate) и високо (full). Всяко едно от тях е придружено с определени критерии и с процесуална рамка, които да удостоверяват достигането на необходимите показатели за тяхното владене.

Моделът на М. Бенет (Бенет 2001) за развиване на интеркултурна сензитивност (ИКС)⁵ представлява двуфазов конструкт. Според неговия създател Бенет формирането на ИКС преминава през два етапа: първият е наречен *етноцентричен*, а вторият – *етнорелевантен*, като всеки от тях се състои от няколко отделни подстадия, композирани в логическа последователност.

Не по-малко внимание от предходните модели заслужава и моделът на Дарла Диърдорф. Нейната визия за ИКК - т. нар. *пирамидален модел на Диърдорф* (Диърдорф 2009), следва тенденцията, прокарана от гореизброените авторски концепции, за представяне на разглежданото понятие като динамична величина от променлив порядък. Пирамидалната структура на модела на Диърдорф стъпва на основа, в която са имплементирани *индивидуални нагласи/отношения*, смятани от авторката за фундаментални по отношение на формирането на ИКК. Индивидуалните *нагласи/отношения* се визират от Диърдорф като необходимата и задължителна база, върху която впоследствие се придобиват и се задълбочават *знанията* за отделните

⁵ В настоящия текст ИКК и ИКС се използват като синонимни понятия; ИКС следва алгоритъм на развитие, сходен с този, приложен в модела INCA. Краткото му наименование е DMIS (Developmental Model of Intercultural Sensitivity).

култури и уменията за тяхното правилно възприемане и интерпретиране. Тази триполюсна структура от знания, умения и отношения също спомага за формирането на други не по-малко важни компоненти на ИКК – *приспособимост (adaptation)*, *гъвкавост (flexibility)*, *етнорелативизъм (ethnorelativity)*, *съпричастие (empathy)*. Ако за основа на пирамидата служат *индивидуалните нагласи/отношения*, то нейният връх се увенчава от търсените резултати – т. нар. *желан външен ефект (desired external outcome)*. Желаният външен ефект се проявява като адекватно поведение и умения за комуникация. Компонентите обаче са само едната страна на пирамидалния модел, която, с известни уговорки, би могла да се определи като статична по отношение на своето съдържание. В контраст със статичния профил на модела застава съответно неговата динамична страна – самият процес и прилежащите му етапи, които водят до изграждането на ИКК у обучаваните лица. Самата Диърдорф подчертава необходимостта и неделимостта на този процес от цялостността на модела, визирайки съществения му принос за постигане на зададените цели, т.е. желания външен ефект.

Анализите на разгледаните до момента модели на ИКК позволяват да се направи следният извод: ИКК не може да се разглежда като константна величина. Около последното твърдение се обединяват мненията на учените с отношение към интеркултурната материя. ИКК се концептуализира като понятие с динамичен характер и с променяща се структура (с тенденция към разширяване обема на прилежащите й знания, умения и отношения). И още едно средищно за възгледите на експертите в областта на интеркултурността становище – постигането на дадено равнище на ИКК представлява дълъг процес на развиване и на усъвършенстване на цялата съвкупност от изграждащите я компоненти. С оглед на това твърдение учените задават посоките и начините за овладяването на ИКК, както и за изграждането на необходимия инструментариум за измерване и оценяване на степента на нейната усвоеност.

2.3.1. Равнища на интеркултурната компетентност

Дефинирането на съдържателния корпус на различните равнища на владеене на ИКК според когнитивната страна на понятието (ИКК) може да се разглежда като стандартна процедура, но с оглед неговия емотивен профил на тази задача се приписва повишена трудност (факт, който затруднява създаването на подходящи технологии за оценяване на ИКК). Все пак в специализираната литература съществува разделение на

ИКК по равнища, което предполага следните 3 подразделения с техните най-обща прилежащи характеристики (Серку 2010, The ICCinTe project и др.):

Началноторавнище (Basic Level) на ИКК включва: демонстриране на готовност за комуникация с хора, принадлежащи към различни етнолингвистични общности; склонност към извършване на селективен подбор на факти и към учене от определен набор от информационни източници, но все още липсва достатъчно опит в отработването на цялостна система за успешно участие в интеркултурни ситуации.

Средноторавнище (Intermediate Level) на ИКК се отнася до: развиване на умение, мотивирано от натрупания жизнен опит, да се забелязват някои аспекти на интеркултурните ситуации по-цялостно и свързано, в които обучаващите се лица вече са били участници, отиграли са еднократно (или недостатъчно брой пъти); в съзнанието на обучаващите вече съществува съставена *карта* или *чеклист* на подобен тип ситуации, за справянето с които те осъзнават, че развиват нужните умения; по-висока степен на подготвеност за потребността да се отговаря на изискванията на непознати комуникативни ситуации с интеркултурна детеминираност, както и на способност за адаптиране към условията на общуване; по-бързи реакции при откриването на модели сред наличния вече опит, които ще благоприятстват за участие в ИКД от страна на обучаващите се.

Високото равнище (Full Level) на ИКК включва: голяма част от компетенциите, формирани и развивани в равнища 1. и 2., са еволюирали в автоматизирани и интуитивни; вече у учащите се поддържа постоянна готовност за участие в интеркултурни ситуации, в които те могат да упражнят своите знания, да тестват своите преценки и умения; притежават богат набор от стратегии за преодоляване на различията по отношение на ценности, обичаи и социални практики, които възникват между членовете на една хетерогенна в културен аспект група; обучаващите се не просто приемат другите и другостта, но и умеят да се поставят на тяхно място, т.е. да осмислят света от чужда културна перспектива, като по този начин избягват да демонстрират поведение, което ясно отчитат, че би обидило или би засегнало чувствата на другите.

Диференцирането на съдържателните специфики на отделните равнища на ИКК, приведено по-горе в текста, дават насоки за предполагаемите параметри на степените на знания, умения и отношения, прогнозирани да бъдат овладени във всяко от тях.

2.3.2.Интеркултурната компетентност и интеркултурната комуникация в езиковото обучение

ИКК е разглеждана от много експерти в областта на ЕО като екстензия на КК. Според добре разработения модел на Байръм ИКК изисква поддържането на определени отношения, знания и умения в добавка към тези, свързани с ЛК, СЛК и ДК. Интеркултурните отношения включват любознателност и откритост, както и готовност да се възприемат другите култури или техните представители, без от този процес да произтичат осъдителни реакции. Изискуемите знания се отнасят до социалните групи и произведените от тях продукти (т.е. материалната страна на културата), а също и за обществените практики, характерни за собствената страна и за тази на събеседника. Знанията се простират до принципните процеси, които възникват при взаимодействие между индивида и общността. Уменията, отнасящи се до ИКК, включват владене на похвати за тълкуване и съотнасяне, откриване и взаимодействие на смисли и концепти като допълнение на способностите за критическото мислене, културната осведоменост, политическото образование и др.

2.4. Интеркултурната компетентност като основно понятие в международни оценителски изследвания

2.4.1.Оценяване на интеркултурната компетентност в езиковото обучение. Оценяване на атитюди

„Преподаването включва оценяване“ (Рез-Дикинс 2004: 249). Това просто, състоящо се само от три думи изречение, разкрива какво всъщност представлява цял един свят; свят, в който „млади хора от много държави ... са изправени в наши дни пред безпрецедентен брой изпити и тестове, както по време на тяхното обучение в училище, така и в периода на следване им след това“ (Broadfoot 2005: 125 – Цит. по Серку 2010). Това е реалност, която се трансформира в едно общество на изпитването, където стандартизираното изпитване е основна съставна част от режима на оценяване, който в някои страни (напр. Обединеното кралство) стартира още от седемгодишна възраст. В Европейския съюз сферата на изпитването и на оценяването притежава допълнителен ефект: солиден брой разработени модели за резултатно овладяване на езикова компетентност (моделът на Бачман от 1990 г., на ОЕЕР от 2001 г. и пр.).

Конструктът на ИКК също претърпява известни изменения, които са отразени в използваната във времето терминология. Целта на обучението по култура се е променяла от „популяризиране на чуждата култура“, през „подпомагане на учениците да придобият културна осведоменост“ и „насърчаване на формирането и развиването на ИКК у тях“, до „превръщането им в интеркултурни личности“ и „хора, обучаващи се през целия живот на интеркултурност“ (Серчу 2010). Актуализацията (actualisation) на хората, които разсъждават демократично и подхождат с уважение към другите човешки същества, които осъзнават сложното устройство на съвременния свят, субективността на човешките възприятия, продължителният процес на развитие и многообразие на общностите по света, и които могат да общуват резултатно (на повече от един) ЧЕ – всички тези дейности поставят окуляря на образователните подходи фокусиран върху „превръщането им в интеркултурни личности“ (Byram, 1997; Phipps and González, 2004).

Към настоящия момент няма налична холистична методология за оценяване на ИКК.

2.4.2. Проектите INCA и *The ICCinTE project*

Съществуват няколко проекта за оценяване на равнището на ИКК в международен мащаб, най-значимите сред които са проектът INCA⁶ и проектът *The ICCinTE project*. Проектът INCA е международен интердисциплинарен проект, финансиран от ЕС, който се реализира със съдействието на 14 проектопартньори, заети в сферите на индустрията и ангажирани с работата на изследователски организации от цяла Европа.

The ICCinTE project, който се реализира на територията на Европа през последното десетилетие, е насочен предимно към проучване на нагласите за участие в обучения за придобиване на знания и умения от интеркултурно естество и/или за преподаване на език и култура. Според технологията на оценяване на ИКК, заложената от авторите, имащи отношение към проекта *The ICCinTE project* (Илдико Лазар, Сийка Чавдарова-Костова, Габриела Матеи и др.), трите измерения в оценяването на ИКК са:

- (1) знания (saviers) – от гледна точка на колективната памет, многообразието в начините на живот и на социокултурните контексти на общностите и

⁶За историята, целите и резултатите от проекта вж. подробно на www.incaproject.org.

прилежащите им култури, в които се говори даден език – това схващане има отношение към интеркултурната осведоменост, която включва разбирането за релацията между родния свят и света на целевите общности, чиито култури ще са обект на изучаване;

- (2) *ноу-хау* (*savoir-faire*) – този пункт заключава в себе си на едно базово равнище способността на обучаваните да боравят с езика на целевата култура; впоследствие те би трябвало да развият способности да взаимодействат с представителите на целевата култура в различни контексти от гледна точка на бита; да се адаптират към условията на битовите среди, като придобиват нов жизнен опит и като прилагат резултатно своите (интеркултурни) комуникативни умения; на един финален етап се очаква от обучаващите се лица да са развили умения, чрез които да бъдат в състояние да постигнат успешни интеркултурни интеракции;
- (3) съществуване (*being*) (*savoir-etre*) – третият компонент се обуславя от нагласите, мотивацията, ценностната система и убежденията, както и от когнитивните стилове и индивидуалните характеристики, имащи отношение към категорията *идентичност*; той обема културната компетентност, базирана върху културната осведоменост и разбирането на другите култури – характеристика на съдържанието, която води до формиране на критическа компетентност (*critical competence*), „присвояване“ на самосъзнание и възприемане на чуждите култури; съществуването също така се свързва с едно по-високо равнище на ИКК, усмислено от гледна точка на транскултуралната компетентност, валоризацията на другостта, интегриране на други ценности в собствената ценностна система и умението да се преодоляват стереотипни взаимоотношения; съвкупността от тези умения трябва да доведе отделния индивид до задоволителното изпълняване на своята роля на межкултурен посредник (*culture intermediary*), както и да приема с готовност да се проявява като културен медиатор в ситуации на напрежение, неразбирателства и конфликти.

Комплицираната интегративна структура на ИКК изисква новаторски подход не само в процеса на нейното преподаване, но главно при този на оценяването. Стандартите тестове, начините за работа с тях и скалите за оценяване на получените от попълването им резултати (чрез определен брой точки с математическа точност) са често неподходящи при екзаминаторски процедури, свързани с втория компонент (ноу-

хау) на ИКК, но са особено нерелевантни по отношения на третия (*savoir-tre*). Отношенията, формирани стандартно на базата на нагласи, емоции, личен опит, са силно емотивни в своята същност, което прави оценяването им особено трудно.

2.5 Насоки, методи и материали за разработване на методически дейности за развиване на интеркултурна компетентност

2.5.1. Лингвокултурни концепти

Въпросът за съотношението между език и култура представлява интерес за голям брой съвременни изследователи, което се обяснява, от една страна, с комплексната природа на понятието *култура*, и от друга, с увеличаване на интеркултурните контакти в съвременния глобален свят. Интензивните процеси на общуване между представители на различни културни общности през последните десетилетия обуславят потребността лингвистите да усвоят научните постижения в областта на антропологията, културологията и немалко други хуманитарни дисциплини. За тази цел се е обособила и нова област в езикознанието – *лингвокултурологията*, предмет на която е установяването и описанието на етнокултурната специфика на езиковото съзнание и на комуникативното поведение. По своята същност тази дисциплина се отнася до съпоставянето на различни аспекти от света в цялата му многоизмерност, които са залегнали както в значенията на думите и на фразеологизмите, така и в комуникативните актове и на речевите жанрове.

Като примери за тълкуване на културни концепти с образни, съдържателни и ценностни характеристика се привеждат конкретни интерпретации, които не само са част от най-разпространените концепти сред европейските народи, но и са използвани при разработването на методическите дейности. При коментара на заложените в тях културни значения се имат предвид приликите и разликите в семантично отношение, които влагат в тях отделните езикови общности, които, с оглед по-ясното им съпоставяне, са условно групирани по признака *западни/източни* култури⁷, без приложения географски критерий в ролята му на културен вододел да е изведен до абсолютност. Още повече, дори само в рамките на една и съща културна група могат да се придадат повече от едно значения на даден културен концепт, които биват

⁷ Под западни култури се имат предвид немскоезичните, англоезичните, испаноезичните, френскоезичните и пр. общности и прилежащото им лексикално и фразеологично богатство с неговите преки и преносни значения, а под източни – предимно балканските народи и рускоезичните общности.

противоположни в съдържателно отношение, например: *Дистанцията между двама души запазва приятелството трайно (A hedge between keeps friendship green); Приятел в нужда се познава (A friend in need is a friend indeed)* и нейният шеговит, но непо-малко употребяван и смятан за достоверен вариант *Приятел, който няма нужда от нищо, е истински приятел (A friend in no need is a friend indeed); Никой не отнема толкова време, колкото приятелите (Friends are thieves of time); Приятелството трябва да бъде взаимно (Friendship cannot stand always on one side)* – британски поговорки, в които се откриват различни интерпретации на културния концепт *приятелство*.

2.5.2. Аспекти на интеркултурното общуване

„Времето е една от универсалните основни категории на човешкото съществуване и същевременно едно от етноложките измерения, в които се локализира всеки индивид, всяко общество и всяка култура. Способността за боравене с времето за всеки човек е предпоставка за организацията на неговите действия и на неговото мислене, т.е. за справяне с всекидневието“ (К. Рот, Ю. Рот 2007: 119). Трите най-съществени интеркултурни аспекта по отношение на категорията *време* са: (1) възприятия и концептуализации на времето, (2) темпорални и ценностни ориентации, (3) начини за боравене с времето (К. Рот, Ю. Рот 2007: 121).

Възгледите за времето, времевите ориентации, както и различните начини за боравене с него, се овладяват още в ранна възраст. Поради обстоятелства около тяхното усвояване те се осмислят като несъзнаван базисен културен репертоар на индивида. Тъй като схващанията за време се прилагат на практика ежедневно, хората подхождат към тях и към тяхната употреба безкритично, т.е. приемат ги за естествени и дори единствени. Съзнателният подход към тях се задейства главно в два случая: или концепциите за време се явяват предмет на разговор, работна дейност и пр., или при „участие в интеркултурен диалог“ (т.е. при контактуване с представители на култури с различни темпорални системи и форми за боравене с времето).

Стереотипите представляват устойчиви убеждения от когнитивен характер, служещи на личността за възприемане на заобикалящия я свят и за ефективно справяне с житейски ситуации. Те подлежат на промени, породени от историческото развитие на народите, но въпреки това проявяват изключителна устойчивост в качеството си на форми на типизация и категоризация на света и на другите. Стереотипите намират

словесен израз предимно в кратки по съдържание лингвистични форми, които са широко залегнали в ежедневно общуване и в народното творчество. Стереотипните представи, застъпени във фолклора, особено в пословиците, поговорките и песенното творчество, отразяват отношения към други културни общности, които се отличават с особена устойчивост предвид дългите периоди на тяхното функциониране (Барболова 2013).

Трябва да се има предвид, че стереотипните представи не се отнасят само до външните спрямо собствената култура общности, напротив – те са заложени и във възприятията за родната култура, в качеството си на градивни елементи на индивидуалното и на колективното самосъзнание.

2.5.3. Видими измерения на културата. Материалната и кулинарната култура в интеркултурния диалог

Материалната култура презентира обозримите пластове на културата; тези нейни аспекти, които се възприемат първи и по непосредствен начин: облекло, храна, техника, архитектура и пр. Последвалият обзор на тематични области от този дял на културата – материалния, стои в непосредствена връзка с разкриването на определени поведенчески модели, традиции, убеждения и ценности, залегнали в него, както са използвани при разработването на методическите дейности за развиване на ИКК чрез ОБЕ.

Релацията между интеркултурната комуникация, ИКК и материалната култура се обуславя от следните няколко обстоятелства: първо, веществените форми на човешката култура са предмет на общуването (и на това с интеркултурен характер) във всекидневието; второ, материалните форми на културата функционират като своеобразен материален контекст на всяко общуване; трето, вещественият пласт на културата притежава медиативна функция (напр. като стоки, изнесени за продажба в чужбина, представящи страната производител и културата ѝ пред членове на други култури); четвърто, ролята на материалната култура в качеството ѝ на съвкупност от символи и знаци, която тя играе за връзката *човек-вещ* и за правилното интерпретиране на закодираната в тях информация. Знанията за веществения дял на културата и за правилното боравене с вещите като нейни проявления започват да се формират в детска възраст, като обикновено този процес протича неформално и невербално. На по-късен етап от развитието си индивидът започва да бъде обучаван за правилното им експлоатиране посредством вербализирани насоки или наръчници, съдържащи

инструкции за боравенето с тях. В отделните общности се формират определени регионални, етнически и национални ценностни схващания, които придават на материалната култура и на субстрактите ѝ конкретни символни и идентификационни смисли. Поради това немалко европейски културни общности (сред които и българите) наричат французите *жабари*, а тъй като допреди няколко десетилетия етнонимите за жител на Индия (индиец) и за коренен жител на Северна Америка (индианец)⁸ имат една и съща езикова форма при англоезичните народи (Indian), все още когато се пита за уточнение за коя от двете общности се говори, се пита „Точки или пера?“ (Dots or feathers?) заради асоциации с емблематични вещественни атрибути от традиционния външен вид на техните представители.

Асоциирането на храни и напитки с определени региони, народи и култури е почти всекидневна практика, предвид значението, което храната и съответно храненето имат за хората. Храненето като процес е естествено обусловено физиологично действие, но освен тази негова жизнеподдържаща роля, то се свързва с отглеждането на земеделски култури и на добитък, с добив на суровини и производство на стоки, което го превръща и в стопански феномен. Ежедневното му практикуване (купуване, обработка и консумация на хранителни продукти) му придава и социокултурен характер, което логически налага следното заключение: храната е онзи дял от веществената култура, която присъства във всекидневието на хората (без значение от техния произход, език, ценности и др.) непрекъснато, има витална роля спрямо човешкия организъм и е най-честата тема за общуване⁹. Не без основание храната бива определена от Толксдорф (Tolksdorf 1976 – Цит. по К. Рот, Ю. Рот 2007: 170) като най-рано инкултурирания дял на материалния контекст.

„Материалната обкръжение представлява, както се вижда, важна рамка за интеркултурното общуване“ (К. Рот, Ю. Рот 2007: 158). Умението за успешно дешифриране на скритите във вещите смисли и възприемането на формите на материалната култура като индикатори за култура е залог за резултатно справяне с всекидневните дейности, задължения, комуникативни ситуации и т.н.¹⁰

⁸ Названието вече се счита за политически некоректно и отпада от употреба в САЩ, като бива замествано от следните варианти: *хора от първите нации/народности, автохтонно население (First Nations)* или *коренни американци (Native Americans)* – преводът е на автора на текста.

⁹ Има с предвид храната като тема за комуникация, разглеждана като част от материалната култура, а не храната като най-често срещаната тема за разговор въобще.

¹⁰ В конкретното твърдение се има предвид не овладяването на механизми за разкодиране на скрити значения, норми на поведение и пр., заложи в предмети от родната култура, а във вещи, плод на чужди културни достижения.

2.5.4. Обучение по интеркултурност на занятията по български език чрез литературни текстове, филми и песни

Всепризната истина е, че всички текстове са културно натоварени и са повлияни от определен социален контекст - също както езиците и невербалните форми на комуникация носят заряда на ценности на общността, в която се употребяват. В този ред на мисли няма да е пресилено да се заяви, че всеки текст може да бъде полезен в обучението по култура и интеркултурност¹¹

Особено ценни за обучението по ИКК се явяват народните приказки, които традиционно присъстват в учебните програми в българското средно училище. Иновативният момент спрямо тяхното изучаване е интерпретирането им в качеството им на културни продукти. Текстовете от фолклорната съкровищница всъщност винаги са представлявали своеобразни капсули на времето; изключително богати източници, съдържащи най-различни културни пластове в себе си, които в наративен вариант съхраняват отминали исторически епохи и начини на живот, характерни за тези времена, но невинаги са били преподавани и изучавани от тази перспектива.

За да се превърне изучаването на народни приказки в обучение по ИКК, иска се към тях да се прилага модулният подход, чрез който всеки текст или задача по език придобива интеркултурен характер.

Литературните произведения, особено романите¹² (най-вече подбрани откъси от тях), са също благодатен източник на културно маркирани текстове, като в немалка част от случаите обучителният процес може да започне още с коментара на заглавието. Пътеписите са също подходящ извор за материал за интеркултурно обучение, тъй като предоставят автентичните впечатления на своите автори за други народи и култури.

Поезията може да се разглежда като източник на текстове за обучение за развиване на умения за ефективно участие в интеркултурно общуване, като се анализира използваният в тях език, метафори, образи символи и пр. Крилатите фрази под формата на цитати, изречени от известни личности, афоризмите и сентенциите

¹¹ Голяма част от идеите, насоките и принципите за развиване на методически дейности за обучение по култура, предложени в настоящата глава са инспирирани от трудовете на Aina Kackere, Ildiko Lazar, Denise Lussier, Ksenia Golubina, Daniel Ivanus, Сийка Чавдарова-Костова; INCA Assessor Manual и др. (вж. подробно на www.incaproject.org; редица от изложенията в текста директиви за усъвършенстване на ИКК са използвани при разработването на методическите дейности за развиване на ИКК на подрастващите, предназначени за 7., 10. и 12. клас.

¹² Работата с откъси от литературни произведения е с по-висока степен на приложимост, като се има предвид ограничената продължителност на учебните часове в средното училище.

могат с не по-малък успех да бъдат привлечени като заглавни теми за съставяне на аргументативни текстове, за дискусии и т.н.

За обучение по интеркултурност може да се използва и информация за популярни в световен или в регионален мащаб видове спорт.

2.5.5. Модулният подход в обучението по култура на занятията по български език

За да се насърчава развиването на умения за ИКД не само у подрастващите, но и у гражданите, е необходимо да се предприемат мерки за ограничаване на дискриминацията и за превенция от „изпадане“ на отделни индивиди или на цели групи в неравностойно положение от участие в ИКД. Един от апелите на Съвета на Европа, отправен чрез „Бялата книга за интеркултурен диалог“, се отнася до поставянето на ИКД в центъра на педагогическия дискурс от страна на преподавателите. За по-лесното реализиране на тази цел те трябва да започнат да боравят със специално разработени учебни материали и образователни подходи. Подходящ пример в това отношение е образователният пакет, издаден от Съвета на Европа – „Всички различни – всички равни“. Предвид интегративния характер на обучението за овладяване на ИКК чрез ОБЕ трябва да се отбележи, че не само е нецелесъобразно, но и невъзможно в часовете по БЕ да се работи само за овладяване на знания, умения и нагласи в интеркултурен план. ОБЕ има статут на първостепенна дисциплина в българското средно училище, в полето на която се срещат обучения по редица други компетентности (ДК, ФК и пр.), не по-маловажни за изграждането на младата личност от ИКК. В същото време ИКК, поради своята собствена комплицирана природа, може да бъде усъвършенствана паралелно с останалите компетентности. Тази възможност за синергичност в развиването на отделните компетентности е улеснение, от една страна, но от друга, бива ограничавана от определения брой часове по съответната дисциплина, който не може да бъде променен. Този факт, съотнесен към специално разработените за обучението по ИКК учебни материали, влияе ограничаващо за тяхното приложение в часовете по БЕ. Учебникът по БЕ трябва да съдържа текстове и задачи за развиване на ИКК, но многофункционалността на БЕ като учебен предмет и като средство, чрез което се реализира обучението по всички останали дисциплини в училище, не може да се сведе само до обучение по култура. Всички тези условности, съотнесени към изрично зададената седмична натовареност по БЕ в средното училище, насочват избора на учителите към прилагане на специални подходи в обучението по ИКК чрез ОБЕ,

чиято употреба би била по-ползотворна, сравнена с използването на учебни материали, разработени само за обучение по интеркултурност. Ако се ръководим от максимата, че почти всяка задача в ОБЕ може да бъде модифицирана в задача за обучение по култура, то е по-логично и утилитарно да се прилага в часовете по БЕ т.нар. *модулен подход*, чрез който да се трансформират наличните упражнения по начин, който да ги прави годни да развиват всяка от залегналите в ДОС компетентности, включително и ИКК.

2.6. Интеркултурната компетентност като елемент от учебното съдържание в учебната документация по български език за средното училище

Основната задача на съвременното образование е да формира у подрастващите комплекс от знания и умения, които да способстват за превръщането на младите личности в граждани на страната, Европа и света, които да са подготвени за предизвикателствата на глобалния свят. Институционализирано образование, признак на развитите и цивилизовани общества, има за цел да регулира и да регламентира образователния процес посредством специализирана документация - държавни образователни стандарти (ДОС), учебни програми (УП) за различните изучавани в средното училище предмети, образователни норми и др.

Традиционно най-голямо внимание измежду различните видове учебна документация се обръща на учебника по БЕ, разглеждан като източник на идеите на ОБЕ и като средство за тяхното осъществяване.

Чрез текстовете на новите ДОС за учебното съдържание (УС) по БЕ се прави опит знанията от лингвистичен характер да заемат подчинена позиция спрямо комуникативните явления. Тези действия целят учениците да осмислят функционирането на езика в контекста на реални речеви ситуации. В разглеждания документ се акцентира върху набор от понятия като КК, речева ситуация, текст, комуникативна задача, сфера на общуване и пр., немалка част от които не се регистрират в текстовете на Държавните образователни изисквания (ДОИ). Предвидените за усвояване в края на всеки образователен етап от учащите комуникативни компетентности присъстват в съдържанието на ДОС чрез основните четири вида речева дейност – слушане, говорене, четене и писане. В специализираната литература приведените видове дейности се разглеждат като взаимосвързани и всяка от тях е предпоставка за генериране и усъвършенстване на останалите три.

В новите ДОС ядрата, отнасящи се до социокултурната компетентност на подрастващите, са представени по-подробно, което хармонира в известна степен с изискванията за качествено ЕО, посочени в препоръките на Съвета на Европа.

Както в УП и УС по БЕ за периода 5. – 12. клас, така и в съдържанието на матуритетния изпит в края на втория гимназиален етап, задачи за изричното развиване на уменията на подрастващите за ИКД почти липсват. Необходимо е предложеният учебен материал да са адаптира към нуждите и изискванията на обучение по интеркултурност.

Прегледът на документите, регламентиращи учебно-възпитателния процес в средното училище у нас, навежда на заключението, че институционализираното образование прави реални опити да удовлетвори потребностите както на обучаваните лица, така и на обществото. Налице са тенденции за балансираност и съгласуваност между преподаваните компетентности в ОБЕ и между комплекса от знания, умения и отношения, обезпечаващ социализацията и интеграцията на младите хора в мултикултурния съвременен контекст.

2.7. Интеркултурната компетентност в теорията и в практиката на обучението по български език в периода 5. – 12. клас

Вън от съмнение е фактът, че езикът е най-важният продукт на човешката култура. Чрез него се отразява специфичното за всеки народ и/или етнос възприятие на света. Хората са традиционно възпитавани да вярват в принципни позиции, нагласи, убеждения и ценности, на което ги учи конкретното общество, към което принадлежат и в рамките на което се социализират. Типът култура (отворена, затворена и т.н.) с всичките ѝ съдържателни измерения и манталитетът на общността намират отражение в нейния език, а отделният индивид се приобщава към тях в процеса на своята социализация, в хода на която у него се затвърждава представата за конкретна принадлежност. По този начин той постепенно започва да споделя колективните познания, нагласи и ценности, т.е. те се превръщат в негови лични. Познавайки културата на собствената си общност, човек придобива способността да я сравнява в различни аспекти с други култури – да набелязва общи и различни елементи между тях, да ги интерпретира правилно, да прогнозира и да анализира ситуации на възможни интеракции между тях и евентуалните последвали резултати и др.

„Идеята за необходимостта от изучаването на културата осмисля всички усилия за изучаване на език“ (Димчев 2010: 22). Значимостта на културата, осмислена от

гледна точка на методиката, се изразява в областите на референции, които това понятие обособява, извън контекста на които изучаването на език се обезсмисля.

Ценностната система на дадена културна общност се оформя от господстващите идеология и философия, от житейските възгледи, които изискват точно определени норми на поведение и ответни реакции. Обучението в училище представлява своеобразно обучение в ценности, тъй като дава възможност на подрастващите да усвоят система от поведенчески модели, които регулират обществените дела в реални житейски ситуации. В този смисъл изпъква значимостта на наличието и на овладяването на аксиологичния аспект на БЕ като учебен предмет в средното училище. Образованието, чието съдържание е приоритетно ориентирано към овладяването на култура, се интерпретира като социокултурен процес, обуславящ както състоянието на индивида, така и духовния живот на цялото общество.

Не бива да се пренебрегва фактът, че е от съществено значение дали членовете на културните общности с различен майчин език от преобладаващия (в нашия социокултурен контекст това е БЕ) в страната са успешно интегрирани в обществото, какво е тяхното социално положение, каква е степента им на мотивация за получаване на добро образование и нагласите им за успешна реализация в рамките на същото това общество. Подобни фактори оказват решаващо влияние върху равнището на образованост на хората от малцинствените групи, а в по-тесен смисъл – и върху равнището на владеене на БЕ от тяхна страна. Именно ефективното боравене с официалния език (РЕ) – българския, е предпоставка за успешната социализация на членовете на тези групи.

Подходящата съвкупност от условия и средства, чрез която подрастващият да се научи да използва ефективно езика, осигурява КООБЕ. Мотивацията за изучаване на БЕ в рамките на КООБЕ се създава, когато младата личност се убеди, че РЕ (БЕ) е инструмент за разширяване както на знанията за човека, природата и обществото, така и за обогатяване на собствения житейски опит.

Аксиологичните (ценностните) характеристики на ОБЕ представляват „духовния „капитал“ – национален и световен, който става обект на осмисляне от подрастващите чрез занятията по български език“ (Петров 2012: 36). Ценностните характеристики на ОБЕ са специфични, които (в синергично действие с работата по време на занятията по БЕ) участват във формирането на ценностните системи на подрастващите, на културната им идентичност, на националното им самосъзнание и на определени отношения към различни аспекти на заобикалящия ги свят. Следователно чрез ОБЕ

трябва да се овладяват средства, чрез които тези отношения да могат да получат своите външни (вербални) прояви.

3. Методически дейности за развиване на умения за интеркултурен диалог в прогимназиалния и в двата гимназиални образователни етапа

С оглед на спецификата на целите и задачите, които си поставя настоящият текст, в него се представят методически дейности за развиване на умения за ИКД на учащите в прогимназиалния и в двата гимназиални образователни етапа. Тяхната основна функция цели повишаване на равнището на ИКК на подрастващите в три главни направления: задълбочаване на интеркултурните знания на учениците; усъвършенстване на уменията на учащите за участие в интеркултурно общуване; формиране на положителни отношения към собствената и към чуждите култури.

Методическите дейности са обособени в три отделни части, предназначени за апробиране в класовете, които традиционно бележат края на всеки един от образователните етапи в периода 5. – 12. клас. Трите варианта са апробирани в учебни занятия по БЕ през учебната 2018/2019 г. чрез реализиране на експериментално обучение съответно в 7., 10. и 12. клас.

Използваните за осъществяването на експерименталното обучение средства са различни по тематика текстове от културологичен характер. За разработване на методическите дейности са използвани предимно медийни текстове, които съответстват в максимална степен на изучавания учебен материал по БЕ в прогимназиалния и в двата гимназиални образователни етапа.

Опитното обучение има две основни познавателно-емотивни линии, които следва при селектирането на материали за съставяне на методическите дейности – етноцентрична и интеркултурна. Целта на тематичното обособяване е свързана със:

- (1) разширяването на диапазона на познанията за родната култура, което да доведе до повишаване на интереса за нейното опознаване, развиване и съхраняване от страна на обучаваните, както и до формиране у тях на чувство за гордост, определена културна принадлежност и национална идентичност;
- (2) задълбочаване на познанията за чуждите културни ценности, бит, вярвания, поведенчески модели и т.н., което не само да повиши степента на общата култура на подрастващите, но и да способства за изграждане на положителни

нагласи у тях за опознаването на представителите на други културни групи и за съзнателно желание за общуване с тях.

Текстовият материал е свързан с всекидневието на учениците и се доближава до техния житейски опит. В тематично отношение са подбрани текстове, които да съдържат информация, отнасяща се до различни аспекти на културата.

В структурно отношение опитното обучение, разработено на всеки от образователните етапи, е разделено на пет части: входно равнище, три междинни етапа на обучение и изходно равнище.

Целева група на експеримента са ученици от 7., 10. и 12. клас от следните учебни заведения:

1. ПГЕЕ „Апостол Арнаудов“, гр. Русе;
2. ПГДВА „Йосиф Вондрак“, гр. Русе;
3. СОУ „Паисий Хилендарски“, гр. Сливо поле;
4. Спортно училище „Майор Атанас Узунов“, гр. Русе.

Изборът на посочените по-горе училища е мотивиран от факта, че известна част от посещаващите ги ученици не принадлежат към българската етнолингвистична група (подрастащите произхождат от турския, ромския и татарския етнос, както и от групата на българите мохамедани), което предоставя условия за провеждане на обучение в мултикултурна среда.

В експерименталното обучение участие взимат общо 295 ученици, от които 116 са седмокласници, 94 са десетокласници и 85 – дванадесетокласници.

4. Изводи от апробирането на методическите дейности за развитие на умения за интеркултурен диалог в прогимназиалния и в двата гимназиални етапа

Анализът на резултатите на учениците от проведеното експериментално обучение в трите образователни етапа и проследяването на развитието на постиженията на подрастащите от началната до финалната му фаза дават основания да се твърди, че планомерната работа по време на уроците по БЕ с учебни материали, тематично свързани с различни въпроси от интеркултурно естество, способства за развиване на умения за ИКД у учащите.

Макар и в минимална степен, положителен ефект от проведеното обучение се констатира най-осезателно при седмокласниците. Изказаното становище се подкрепя от посочените постижения на учениците, описани след всяка задача и в края на всеки от

общо петте етапа на експеримента, поднесени в текст на дисертацията под наименованията „Резултати“ и „Изводи“. Във всеки един от трите варианта с методически дейности се съдържа задача, свързана с характерните черти на българския национален характер. Резултатите на седмокласниците, работили по нея, са не по-малко аналитични и отличаващи се с уместност и обективност, отколкото на учениците от 10. и от 12. клас. Тяхната преценка за колективния образ на българина се отличава с достоверност и с адекватност, което е признак на формирани умения за зряло и безпристрастно анализиране на въпроси, свързани със собствената идентичност, чувството за принадлежност и с облика на общността, от която подрастващите произхождат. Афективната природа на патриотичното чувство не възпрепятства седмокласниците да определят националния ни характер като пъстър, амбивалентен и не по-различен в многообразието си от събирателния образ на останалите народи. Участниците в експерименталното обучение от прогимназиалния образователен етап демонстрират сравнително обширни етноцентристки и интеркултурни знания, отнасящи се до различни аспекти на културата: кулинария, празници и обичаи, лингвокултурни концепти, културни ценности, пословици и поговорки и пр. Притежават сравнително добре развити умения за обработване на информация, поднесена на едно или на няколко места в даден текст. Седмокласниците демонстрират положително отношение към другите и другостта, любознателност и хуманно отношение по въпроси, свързани с интеркултурността и интеркултурната комуникация. Най-големи затруднения изпитват при изграждането на аргументативен текст, чрез който да мотивират свое твърдение, позиция и пр., като подобно изискване за обосноваване на изказано мнение се съдържа в почти всички задачи от обучението.

Известно повишаване на равнището на ИКК, респективно на КК, след проведеното обучение, се наблюдава и при учениците от 10. клас. Те се справят сравнително успешно с намирането и извличането на информация от текстове на интеркултурна тематика, както и с използването ѝ за решаване на различни комуникативни задачи. Десетокласниците притежават известни умения за реализиране на извънтекстови връзки, както и за съотнасяне на източниците на информация с личния житейски опит и с придобитата до момента културна осведоменост. Резултатите им от задачите за откриване на културни ценности, зафиксирани в съдържанието на пословици, поговорки и фразеологизми от български и от чужд произход, свидетелстват за сравнително добре развити умения за осъществяване на междуезикови и междупредметни връзки и за правилно интерпретиране на

метафорично значение от интеркултурно естество. По въпросите, свързани със заемане на позиция по проблем от социокултурен характер, десетокласниците изразяват отношения, отличаващи се с проява на разбиране към другите и другостта, емпатия и толерантност. Демонстрираните атитюди се разглеждат като предпоставка, въз основата на която може да се обобщи, че преобладаващата част от учениците притежават добре развита ИКС, въпреки проявените стереотипни нагласи в изложените от тях мнения в хода на цялостното обучение. Подобно на участниците в експерименталното обучение от 7. клас, десетокласниците изпитват сериозни затруднения със съставянето на аргументативен текст и системно пренебрегват частта от условието на задачите, в която е посочено подобно изискване. Тази част от тях, която работи по дискутираните компоненти, обикновено изказва становището си, но не умее да го подкрепи с нужните аргументи.

Най-ниска ефективност от проведеното обучение се наблюдава при учениците от втория гимназиален етап, като трябва да се има предвид, че не всички 85 души от учащите в 12. клас са участвали от първата до последната негова фаза. Зрелостниците показват сравнително богата осведоменост, свързана с отделни аспекти от културата на различни етнолингвистични групи, произхождащи от и населяващи предимно Западния свят – традиционна кухня, митология, кино- и телевизионна индустрия, постижения на наши и на чуждестранни спортисти от минали години и от нашето съвремие, музикални изпълнители, чието творчество е свързано със значими обществени проблеми и др. Забелязва се повишаване на техните познания в последните етапи на експеримента по отношение на същите области на традиционната и на популярната култура, изброени в предходното изречение. Известен напредък се отбелязва и при задълбочаване на интеркултурните знания на учениците, отнасящи се до традиционни празници и обичаи, чествани от чуждоезикови културни групи. Дванадесетокласниците демонстрират отношения, характеризиращи се с реалистична преценка, съпричастност и толерантност, което свидетелства за нагласи, формирани под въздействието на хуманно възпитание и образование. Пропуски се регистрират по отношение на езиковата култура на зрелостниците, както и на тяхната ДК. Във всеки етап от опитното обучение, предназначено за апробиране в 12. клас, се съдържат задачи, изискващи аргументиране на изказаните от участниците становища. Броят на методическите дейности от подобен тип са количествено повече в сравнение с тези за прогимназиалния и за първия гимназиален образователен етап, което е съобразено с действащите към момента УП по БЕ и ДОС за 12. клас. Прави впечатление обаче

масовата неохота, с която учениците подхождат към съответния тип задачи и склонността да игнорират изискванията за съставяне на аргументиран отговор, упоменати в условията. Почти всички участници в опитното обучение не притежават равнище на ДК и КК, заложено като очакван резултат от планомерно провежданото институционализирано обучение по БЕ в учебната документация за 12. клас. Въпреки че дванадесетокласниците заемат адекватни позиции по въпроси от интеркултурен характер, липсата им на достатъчно добре развити умения за изграждане на аргументативен текст, с който да обосноват гледната си точка, отнема от състоятелността на техните отговори и дискредитира достоверността им.

Направените констатации важат в еднаква степен за резултатите на всички участници в опитното обучение, без значение от тяхната етнолингвистична принадлежност. Ученици, чийто майчин език е различен от българския, притежават същото равнище на комуникативни знания и умения и допускат идентични слабости като техните връстници, които произхождат от българската етническа група. Степента на емотивния компонент на ИКК на учениците билингви – отношенията, е съизмерима по положителна нагласа и по желание за пълноценно участие в ИКД с представители на други култури с тази на подрастващите с майчин език български.

При по-големите ученици, по-конкретно при дванадесетокласниците, се забелязва следната негативна тенденция: с напредване на възрастта се наблюдава все по-осезателна проява на стереотипно мислене и на предразсъдъци, отразени в част от коментарите на подрастващите. Най-необременено от унаследени модели за възприемане на носителите на различни култури съзнание притежават седмокласниците. Наблюдаваната закономерност очевидно се задълбочава с приближаването на матуритетната възраст и съпровожда формирането на личностния характер на младите личности. Подобна негативна прогресия следва да бъде пресечена, преди да се превърне в устойчив компонент от съзнанието на зрелия индивид, посредством което той да подхожда към заобикалящия го свят. Необходимите мерки на превенция, за да се избегне нежеланото вкореняване на предразсъдъчното мислене у подрастващите, следва да се осмислят в посока на повишаване на равнището на тяхната ИКК. Желаните крайни резултати – превръщането на младите личности в компетентни комуникатори, притежаващи добре развити умения за участие в ИКД, трябва да се наредят сред приоритетните цели на ОБЕ.

5. Заключение

Съвременният глобален свят се отличава с културна и с езикова диверсивност в по-голяма степен в сравнение с всички предишни исторически епохи. Засиленият обмен на информация и лесният достъп до нея, осигурен от технологичния напредък, способстват за повишаване на опциите за културна осведоменост. Възможностите за усъвършенстване на интеркултурните знания и умения в ерата на информационните технологии, в която живеем, невинаги са съпроводени само с положителни резултати. Неоспорим факт е следната тенденция – колкото повече част от хората научават за традициите, ценностите и вярванията на членовете на други културни групи, толкова повече у тях се затвърждават определени стереотипи и предразсъдъци. Въпросният нежелан обратен ефект засяга както представите на индивида за чуждите култури, така и за неговата собствена. Парадоксалната закономерност крие потенциални опасности, тъй като подобни отрицателни настроения към другите и другостта могат да се изродят в актове на дискриминация от различен порядък, ксенофобски прояви и т.н. За да се осигури хармоничен социален климат, е необходимо да се работи в посока на развиване на умения за ефективно участие в интеркултурна комуникация, обхващата всички членове на обществото, но главно подрастващите. Младите личности, които все още проявяват естествена любознателност и отвореност към различните култури и техните представители, преминават през подобен тип обучение далеч по-безболезнено и успешно от възрастните индивиди. Подрастващите приемат межкултурните различия по-гъвкаво и се разделят със стереотипното мислене по-лесно, ако за целта се вземат навременни мерки.

Най-функционалната дисциплина с оглед провеждането на образователния дискурс в средното училище у нас – БЕ – е призвана да включи в своите цели и задачи и тази обществена потребност, обусловена от съвременните условия на живот, а именно – да формира и да развие у младите хора умения за ИКД. ОБЕ, чиито комплексни цели са насочени основно към подготовката на учениците за успешното справяне с различни комуникативни задачи в реалния живот, което да обезпечи ролята им на пълноценни членове на обществото, следва да се ангажира с обучение на подрастващите по интеркултурност. В цялостния ход на ОБЕ, обхващащ периода от 5. до 12. клас, следва да се намерят и да се имплементират работещи механизми, чрез които системно и целенасочено да се усъвършенства ИКК на учениците, като се имат предвид спецификите на нейните три основни дименсии – знания, умения и отношения. Съответните методически решения трябва да бъдат отразени в различните елементи на

учебната документация, регулираща образователния процес в средното училище: УС по БЕ, УП по БЕ, ДОС и пр. Развиването на ИКК на подрастващите следва да се усъвършенства паралелно с останалите компетентности, влизащи в състава на тяхната КК, тъй като взаимната обусловеност между тях (ЛК, ДК, СКК и др.) е безспорна и се характеризира с правопрпорционалност. Специалистите, ангажирани в сферата на ЕО, следва да разработят формати и алгоритъм за периодично оценяване на равнището на ИКК на учениците в различни етапи от тяхното образование, което е нелеко предизвикателство, като се има предвид силно афективната природа на понятието, но необходимо начинание с оглед на съвременните образователни потребности.

Пред МОБЕ и КООБЕ стоят редица неразрешени въпроси, свързани с ОБЕ и оптималното реализиране на неговите функции – повишаване на равнището на КК по БЕ на деца билингви; работа в мултикултурна среда и произтичащите от нея трудности както за преподавателя, така и за учениците; засилване на аксиологичния аспект на ОБЕ при провеждане на занятията в училище; разработване на учебни материали с интеркултурно съдържание и тяхното балансирано внедряване в УС и в учебниците по БЕ и пр. От резултатното разрешаване на тези и подобни проблеми зависи качеството на подготовката на младите индивиди за успешната професионална и личностна реализация в ролята им на пълноправни граждани на съвременния плурилингвистичен и мултикултурен свят.

Целенасочената и системна работа на занятията по БЕ с цел повишаване на ИКК на подрастващите е залог за възпитаването на образовани млади личности с богата езикова култура, които с готовност и с вещина общуват в интеркултурна среда и подхождат към събеседниците си с толерантност и с емпатия; на хора, притежаващи висока етноцентрична осведоменост, която да формира у тях чувство за национална принадлежност и за гордост от собственото им културно наследство; на бъдещи граждани на страната и на света, които притежават необходимите умения да се интегрират и реализират пълноценно в съвременното общество, построено на принципите за равноценност на езиковото и културно многообразие.

6. Приносни моменти на дисертационния труд

1. Като приносен момент в настоящия текст може да се отбележи теоретичното обосноваване на връзката между понятията *интеркултурна компетентност* и *комуникативна компетентност*, като и между интеркултурната компетентност и

останалите компетентности, по-конкретно *дискурсната* и *социокултурната компетентност*, изграждащи семантично-съдържателния корпус на комуникативната компетентност на индивида.

2. В текста на дисертационния труд като обект на анализ се поставя проблемът за развиването на *уменията за интеркултурен диалог* на подрастващите, осмислени като предпоставка за повишаване на равнището на тяхната интеркултурна и комуникативна компетентност.
3. Като принос с практикоприложна значимост на настоящото изследване могат да се отбележат предложените методически насоки за внедряването на дейностно-ориентираната природа на интеркултурната компетентност в процеса на обучението по български език в средното училище, без това да наруши статуквото на наложената образователна парадигма.
4. Предложените методически дейности за развиване на умения у подрастващите за интеркултурен диалог, предназначени за прогимназиалния и за двата гимназиални образователни етапа, могат да се отчетат като приносен момент в дисертационния труд. Проведеното чрез тях опитно обучение доказва техния методически и образователен потенциал и предоставя изводи и констатации, които биха могли да се използват като основа за разработване на технология за повишаване на интеркултурната компетентност на учениците.

7. Библиография на използваните в автореферата източници:

1. Алексова 2011: Алексова, К. Езиковият опит като част от социалния опит. Подходи и методи за неговото проучване и измерване. Електронно списание LiterNet, 21.06.2011, № 6 (139).
2. Алптекин 1993: Alptekin, C. Target-language in EFL material. In: EFL Journal 47/2, 1993.
3. Ангелова 2005: Ангелова, Т. Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми. СЕМА РШ, С., 2005.
4. Ангелова 2012: Ангелова, Т. Оценяването в обучението по български език. Просвета, С., 2012.
5. Ангелова и др. 2009: Ангелова, Т., Дамянова, А. Матурата по български език и литература: проблеми и перспективи. Български език и литература (електронна версия), 2009, № 5.
6. Байръм, Флеминг 1998: Byram, M., Fleming, M. (eds.). Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography. Cambridge University press, Cambridge.
7. Байръм 2000: Byram, M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. //Sprogforum.2000, vol. 6, No 18 – <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/spogforum/Espr18/byram.html>.
8. Барболова 2013: Барболова, З. Другите народи през погледа на българите според устойчивите словосъчетания в българския език. Електронно списание LiterNet, 12.02.2013, № 2 (159).
9. Бауман 1999: Бауман, З. Глобализацията – последиците за човека. Лик, С., 1999.
10. Бауърс 1992: Bowers, R. Memories, metaphors, maxims, and myths: language learning and cultural awareness. In: ELT Journal 46 (1), pp. 29 – 38, 1992.
11. Бачман, Палмър 1986: Bachman, L., Palmer, A. Language Testing in Practice. Oxford University Press, 1986.

12. Бенет 1997: Bennett, M. How not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language. In: Fantini, A. (ed.) New ways of Teaching Culture, Bloomington, Illinois, Tesol, Inc. 1997.
13. Бенет 2001: Bennett, M. Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. – <http://www.diversitycollegiom.org/pdf.2001/2001Bennettspaper.pdf>.
14. Бъргър, Лукман 1996: Бъргър, П., Лукман, Т. Социално конструиране на реалността. Критика и хуманизъм, С., 1996.
15. Богданов 2007: Богданов, Б. Култура, общество, литература. Лик, С., 2007. – https://chitanka.info/text/39755-kultura-obshtestvo-litaratura#ref_3-16.
16. Бойкова 2014: Бойкова, Ф. Комуникативни стратегии в обучението по български език. – В: Научни трудове. Филология, т. 52, кн. 1, сб. Б, 2014. УИ „Паисий Хилендарски“.
17. Браун 1993: Brown, H. Principles of Language Learning and Teaching (third edition). Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1993.
18. Брислин 1981: Brislin, R. Cross-cultural encounters: Face-to-face interaction. Elmsford, NY, Pergamon, 1981.
19. Бяла книга за междукултурен диалог 2008: White Paper on Intercultural Dialogue “Living together as equals in dignity”. Council of Europe, Strasbourg Cedex, 2008. – <http://www.coe.int/dialogue>.
20. Винарова 2011: Винарова, Ж. Биомедицинска култура (лекции). НБУ, 2011. – <http://www.eprintsnbu.bg>.
21. Ганева 2015: Ганева, З. Основни стадии в развитието на интеркултурната чувствителност. – https://www.elbooks.eu/images/Zornitza_Ganeva.pdf.
22. Георгиева и др. 2005: Георгиева, М., Кръстанова, В., Петров, А., Падешка, М., Симеонова, С., (съставители). Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев. Булвест 2000, С., 2005.
23. Гюзелева 2007: Гюзелева-Димитрова, С. Професионална подготовка на учителя по чужд език. НБУ, С., 2007.
24. Дамянова 2007: Дамянова, А. Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебни програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка. Български език и литература (електронна версия), 2007, № 4.

25. Деймън 1987: Damen, L. Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
26. Димчев 2002: Димчев, К. Към въпроса за типологията на обучението по български език. – В: Български език и литература, № 4-5, 2002.
27. Димчев 2010: Димчев, К. Основи на методиката на обучението по български език. УИ „Св. Климент Охридски“, С., 2010.
28. Димчев 2010 (1): Димчев, К. Езиковзнание. Езиково обучение. Методика на езиковото обучение. Булвест 2000, С., 2010.
29. Димчев 2010 (2): Димчев, К. Обучението по български език като първи език: типология на целите. Електронно списание LiterNet, 11.12.2010, № 12 (133).
30. Димчев 2011: Димчев, К. Културата като цел и съдържание на съвременното обучение по български език. Електронно списание LiterNet, 04.12.2011, № 12 (145).
31. Димчев 2011 (1): Димчев, К. Понятието за култура – Структуроопределящо за съвременната методика на обучението по български език – В: Научни трудове. Филология, т. 49, кн. 1, сб. Г, 2011. УИ „Паисий Хилендарски“.
32. Диърдорф 2006: Deardorff, D. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In: Journal of Studies in Intercultural Education, 2006. – <http://jsi.sagepub.com/content/10/3/241>.
33. Диърдорф 2006: Deardorff, D. Theory Reflections: Intercultural Competence Framework/Model, 2006. – http://www.nafsa.org/file/_theory_connections_intercultural_competence.pdf.
34. Диърдорф 2009: Deardorff, D. Exploring intercultural component teaching in social sciences classroom. //Eliss, Vol. 2, Issue 1., 2009. – http://www.unc.edu/world/Vol2_1_Deardorff.pdf.
35. ДОИ 2000: Наредба № 2 от 18.05.2000 г. за учебното съдържание. Приложение № 1 към чл. 4, т. 1. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. Културно-образователна област: Български език и литература. МОН, 2000.
36. ДОС 2015: Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Приложение № 1 към чл. 6, ал. 1, т. 1. Изисквания за резултатите от обучението по учебния предмет Български език. Компонент Български език. МОН, 2015.
37. Ефтимова 2007: Ефтимова, А. Към общ модел на комуникативната компетентност в езиковото обучение. Електронно списание LiterNet, 26.06.2007, № 1 (86).

38. Закон 2016: Закон за предучилищното и училищното образование, Обн. - ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г.
39. Здравкова 2011: Здравкова, Б. Модели на интеркултурна компетентност. - В: Сборник „Дни на науката 2011“, т. 1., с. 338 – 344, В. Търново, 2011. – da.uni-vt.bg/u/430/pub/5660/doklad-sub-2011.pdf.
40. Иванов 1999: Иванов, И. Интеркултурно образование (електронна версия). Аксиос, Шумен, 1999.
41. Иванов 1999 (1): Иванов, И. Гражданско и интеркултурно образование. Аксиос, Шумен, 1999.
42. ИНКА 2004: Assessee manual, INCA, LdVII, 2004 – www.incaproject.org.
43. Колективна монография 2010: Колективна монография Волгоград – Русе. Лингвистична Русия. Мисъл, С., 2010.
44. Крамш 1993: Kramsch, C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford, Oxford University Press, 1993.
45. Крамш 1998: Kramsch, C. Language and Culture. Oxford, Oxford University Press, 1998.
46. Крейпо 2000: Крейпо, Р. Културна антропология. Как да разбираме себе си и другите. Лик, С., 2000.
47. Кънали, Суейн 1980: Canale, M., Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics: 1. Oxford, Clarendon Press.
48. Лазар 2003: Lazar, I. Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe. – http://archive.ecml.at/documents/pub123bE2003_Lazar.pdf.
49. Левин, Аделман 1993: Levine, D., Adelman, M. Beyond Language: cross-cultural communication. Englewood Cliff, NJ, Prentice Hall, 1993.
50. Мутафчиев 1987: Мутафчиев, П. Книга за българите. БАН, С., 1987.
51. Мутафчиев 1995: Мутафчиев, П. Лекции по история на културата. Анубис, С., 1995.
52. Наредба 2015: Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка, Обн. - ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г.
53. Наредба 2016: Наредба № 6 от 11.08.2016 г. за усвояването на българския книжовен език, Обн. – ДВ, бр. 67 от 26.08.2016 г.

54. Наредба 2016 (1): Наредба № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, Обн. – ДВ, бр. 80 от 11.10.2016 г.
55. Образование 2030: Рамка за действие „Образование 2030“: към приобщаващо и равноправно качествено образование и учене през целия живот за всички (проект). „Образование 2030“, Световен образователен форум 2015, 23.04.2015, ED/WEF2015/WD.
56. Обща 2001: Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). CUP, 2001.
57. Падешка 2010: Падешка, М. Обучението по български език и идеята за интеркултурно образование. Български език и литература (електронна версия), 2010, № 5.
58. Пенкова 2013: Пенкова, Р. Интензивно обучение по български език. Теоретични и практически аспекти на образователното взаимодействие в българските общности. УИ „Св. Климент Охридски“, С., 2013.
59. Петров 2000: Петров, А. Дискурсният анализ в обучението по български език 5. – 8. клас. Булвест 2000, С., 2000.
60. Петров 2002: Петров, А. Обучението по български език – обучение по култура (Опит за футурологичен анализ). Електронно списание LiterNet, 03.07.2002, № 7 (32).
61. Петров 2009: Петров, А. Ключовата компетентност „Общуване на роден език“ и обучението по български език. – Български език и литература (електронна версия), 2009, № 2.
62. Петров 2012: Петров, А. Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5. – 12. клас). Булвест 2000, С., 2012.
63. План 2015: План за действие за изпълнение на националната стратегия на Република България за интегриране на ромите (2012 – 2020) и „десетилетие на ромското включване 2005 – 2015 г.“. – https://www.mon.bg/upload/6536/NPlan_NS_RBulgaria_romi_2012_2020pdf.
64. Радкова 2010: Радкова, А. Още веднъж за езиковедската компетентност. – В: сп. „Български език и литература“, С., кн. 5, 2010.
65. Рамка 2006: Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване. Релакса, Варна, 2006.

66. Реа-Дикинс, Жърмейн 2004: Rea-Dickins, P., Germaine, K. Evaluation. Oxford: Oxford University Press, 2004. – [http://Evaluation Language Teaching a Scheme for Teacher Education 1993.pdf](http://Evaluation%20Language%20Teaching%20a%20Scheme%20for%20Teacher%20Education%201993.pdf).
67. Речник 2005: Колектив. Речник на чуждите думи в българския език. Наука и изкуство, С., 2005.
68. Робинсън 1985: Robinson, G. L. Nemetz. Cross-Cultural Understanding. Processes and Approaches for Foreign Languages and Bilingual Educators. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
69. Рот 2007: Рот, Кл., Рот, Ю. Студии по интеркултурна комуникация, АИ „Проф. Марин Дринов“, С., 2007.
70. Рубен 1976: Ruben, B. Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation. 1976. – <http://www.researchgate.net>.
71. Салазар, Агуеро 2016: Salazar, M., Agüero, M. Intercultural Competence in Teaching: Defining the Intercultural Profile of Student Teachers. In: Belatterra Journal of Teaching and learning Language and Literature. Vol. 9/4, pp. 41 – 58, 2016.
72. Серку 2010: Sercu, L. Assessing intercultural competence: More questions than answers. In: A. Paran and L. Sercu (eds). Testing the Untestable in Language Education. pp. 17 – 34. Clevedon, Multilingual Matters, 2010.
73. Симеонова 2005: Симеонова, С. Проблемът за социокултурната компетентност – предизвикателство пред методиката на обучението по български език. Електронно списание LiterNet, 25.03.2005 г., № 3 (64).
74. Стойчева 2006: Стойчева, М. Европейска езикова политика. УИ „Св. Климент Охридски“, С., 2006.
75. Стоянов 2002: Стоянов, Зл., Стоянов., С. Цивилизация и цивилизованост на човека. Стено, С., 2002.
76. Стратегия 2015: Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020). – http://mon.bg/upload/6532/Strategy_obrazovatelna_integracia_2015.pdf.
77. Томалин, Стемплески 1993: Tomalin, B., Stempleski, S. Cultural awareness. Oxford, Oxford University Press, 1993.
78. Уитмър 1992: Wittmer, J. Valuing Diversity in the Schools: The Counselor’s Role. ERIC Digest.– <https://www.ericdigests.org/1992-3/diversity.htm>.
79. Уолзър 2007: Уолзър, М. За толерирането. Критика и хуманизъм, С., 2007.

80. Хамър 2003: Hammer, M., Bennett, M., Wiseman, R. Measuring intercultural sensitivity. The intercultural development inventory. //International Journal of Intercultural Relations, Vol. 27, 2003.
81. Хаус 2003: House, J. English as a lingua franca: a threat to multilingualism? In: Journal of Sociolinguistics, 2003, vol. 7/4, pp. 556 – 578.
82. Хол 1959: Hall, E. The Silent Language. Garden City, 1959, 1973.
83. Хофстеде 2001: Хофстеде, Х. Култури и организации. Софтуер на ума. Класика и стил, С., 2001.
84. Чавдарова-Костова 2005: Чавдарова-Костова, С. Интеркултурното възпитание като средство за формиране на толерантност в мултикултурните общества. В: Етническо многообразие и обединяваща се Европа (електронна версия). С., 2005.
85. Чен, Староста 1997: Chen, G., Starosta, W. J. Foundations of Intercultural Communication. Englewood Cliffs, 1997.
86. Шпенглер 1995: Шпенглер, О. Залезът на Запада. Опит за морфология на световната история. т. 1. – 2., Лик, С., 1995.
87. Шуман 1978: Schumann, D. An Acculturation Model for Second Language Acquisition. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Multilingual Matters. – <http://www.researchgate.net>.
88. http://www.minedu.government.bg/top_menu/general/doi/ - Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. Културно-образователна област: Български език и литература. Учебни предмети: български език и литература.
89. http://www.minedu.government.bg/top_menu/general/dos/ - Държавни образователни стандарти за учебно съдържание. Културно-образователна област: Български език и литература. Учебни предмети: български език и литература.
90. http://www.minedu.government.bg/top_menu/general/educational_programs/ - Учебни програми по български език и литература (за 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11. и 12. клас).
91. http://www.minedu.government.bg/top_menu/general/educational_programs/ - Учебна програма по български език за 11. клас в сила от учебната 2020 – 2021 г.; Учебна програма по български език за 12. клас в сила от учебната 2021 – 2022 г.

92. Bertelsmann Stiftung. Intercultural Competence – The Key competence in the 21st century? Theses. 2006, 2008 – http://www.bertelsmann-stiftung.de/dst/de/media/xems_bst_18255_18256_2.pdf.
93. The ICCinTE project. – <http://archive.ecml.at/mtp2/iccinte/results/en/project-info-18.htm>.
94. Key competences for lifelong learning. European Reference Framework. http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html.

8. Публикации по темата на дисертацията

1. Заркова, П. *Развиване на умения за участие в интеркултурен диалог – цел на съвременното обучение по български език в средното училище*. – В: Материали IV Міжнароднонаучно-методичногосемінару з болгарської мови, літератури, культури та історії (22-23 травня 2015 р.): збірник тез. Бердянськ, 2015.
2. Заркова, П. *Методически дейности за развиване на интеркултурна комуникативна компетентност чрез обучението по български език (първи гимназиален етап)*. – сп. „Български език и литература“, кн. 1, 2019 г. (под печат).