

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 110

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 110

---

## МОДЕЛИ НА ФОРМИРАНЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ В УЧИЛИЩНА СРЕДА

НЕДА ЖЕЧЕВА\*

**Резюме:** Студията представя резултати от литературно проучване на съществуващите множество модели на интеркултурната компетентност, като са подбрани най-популярните и е анализирана възможността на всеки от тях за интеграция във възпитателната работа по отношение на формиране на интеркултурна компетентност в рамките на училищната среда. Представени са ключови идеи, подпомагащи формирането на интеркултурна компетентност в рамките на учебното съдържание по език.

**Ключови думи:** интеркултурна компетентност, интеркултурност, интеркултурно възпитание, модели на интеркултурна компетентност, култура

## DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE: INTERCULTURAL COMPETENCE MODELS IN SCHOOL ENVIRONMENT

Neda Zhecheva

**Abstract:** The present paper analyses the most popular among the multitude of intercultural competence models in terms of their suitability for inclusion in school environment with the aim of developing intercultural competence, as part of a literature review. Key concepts facilitating the development of intercultural competence are also presented, as well as the possibility of their integration in the language education curriculum.

**Key words:** intercultural competence, interculturality, intercultural education, intercultural competence models, culture

---

\* Имейл: neda\_zhecheva@abv.bg

Придобиването на интеркултурна компетентност в условията на динамичен, разкъсан от противоречия и локални военни конфликти свят вече не е необходимост, а жизненоважна предпоставка, която детерминира изграждането на пълноценни междуличностни отношения, сигурност и предвидимост в общуването. През последните години Европа е залята от невиджана мигрантска вълна, резултат от военните конфликти в Близкия изток, която кара милиони бежанци и икономически мигранти да търсят спасение или по-висок жизнен стандарт в различни държави от континента, включително и в България, като същевременно постепенно променят демографската, културна и религиозна карта на приемащите ги държави. Това създава предпоставки за конфликти както между представителите на етническото и/или религиозно мнозинство в дадена държава и малцинствата, така и между самите малцинства. Причините могат да се търсят в межкултурните различия, които по данни от изследване на Pew Research Center, цитирано от The Telegraph, предизвикват негативни реакции у гражданите на Европейския съюз по отношение на възможността за интеграция на мигрантите в приемащите ги държави-членки (Foster, 2016). Терористичните актове през последната година в по-голямата си част са предизвикани от омраза към мнозинството, което от своя страна обвинява в бездействие правителствата. Това води до маргинализиране на малцинствени групи, в резултат на което може да се ограничат възможностите им за включване в пазара на труда, да се повиши безработицата, а интеграцията да се проточва с години. Съществува и възможността някои членове на малцинствата сами да допринасят за тази маргинализация чрез нежелание за интеграция и съответно капсулиране в собствената общност, като по този начин проблемът се усложнява допълнително.

Именно с тези проблеми се занимава интеркултурното възпитание – то не означава асимилация, нито пък нихилизъм, напротив – за придобиването на интеркултурна компетентност е от изключителна важност развитието на критично мислене както към собствената култура, така и към чуждата. Погрешно е схващането, че чрез интеркултурното възпитание се цели приемането на чужди ценности като свои или загърбване на националните и патриотични ценности. Интеркултурната компетентност е комплекс от знания, умения и нагласи, свързани с изграждане на собствен мироглед, който включва и зачита светогледа на другия и води до осъзнаване, че собствената културна перспектива е само една от многото, стимулира критичното мислене и изгражда умения за сравнение и съпоставяне с цел отхвърляне, ако не на всички, то поне на повечето битувачи предразсъдъци, отнасящи се както от мнозинството към малцинствата, така и от малцинствата към мнозинството. Същността на интеркултурната компетентност я определя като възможно, алтернативно и дългосрочно решение на ескалиращата агресия, нарастващия брой военни конфликти и терористични актове при условие, че се формира навреме и се превърне в общественозначима кауза. Тогава резултатите няма да закъсне-

ят, но се налага спешно ускоряване на нейното формиране преди идеята за единство и интеграция в обществения живот да претърпи крах. В тази връзка трябва да се създаде атмосфера на желание за диалог и спазване на законите и моралните норми на поведение – както от страна на мнозинството, така и на малцинствата. Това е голямо предизвикателство, но училището има огромен потенциал да се справи с него, тъй като то е общност, в която, ако учителите и учениците съумеят да си сътрудничат и да изградят доверие един към други, да положат усилия да осъществят интеркултурен диалог, може да се очакват благоприятни промени в посока мирно съвместно съжителство на различни култури в рамките на Европейския съюз.

### **Модели за формиране на интеркултурна компетентност**

Основна цел на настоящата студия е представяне на някои от най-разпространените модели за формиране на интеркултурна компетентност, което ще бъде направено в хронологичен ред.

Първият модел, който ще бъде представен, е на Милтън Бенет.

#### ***Модел на Милтън Бенет***

Моделът на Милтън Бенет за развитие на интеркултурна сензитивност (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS) е сред класическите в тази област. Създаден е през 1986 г. и описва различните начини, по които хората реагират на срещата с културни различия. Състои се от шест стадия, представящи увеличаването на чувствителността към различията, или преходът от етноцентризъм към етнорелативизъм. Всеки стадий маркира определени нагласи, поведение и гледна точка. Моделът въпреки това „не проследява промените в нагласите и поведението, а по-скоро развитието на когнитивните структури на личността“ (Ганева, З., 2015, 29–30). Водещият принцип при този модел е, че повишаването на интеркултурната компетентност зависи от усложняването на опита на личността в областта на културните различия. Контактът на личността с хора, принадлежащи към различни култури, е условие за промяна на гледната точка на тази личност. Когато такава промяна се осъществи, това води до нови и по-сложни за решаване въпроси от интеркултурно естество. Възможно е преминаването от един стадий в следващия да не е напълно поради ненамиране на задоволителен отговор на някои въпроси. В този случай е възможно натрупаният опит да се разпредели между повече от една гледни точки. Въпреки тези временни „уединения“ движението между стадияте е еднопосочно, т.е. при възприемането на културните различия личността не може да се върне от по-сложен към по-опростен опит (пак там).

Самите шест стадия, както бе споменато по-горе, се разделят на три етноцентрични и три етнорелативистични етапа. Движението нагоре по скалата развива все по-етнорелативистична гледна точка. Това означава, че личността

възприема своята култура в контекста на други култури. Когато се достигне четвъртият етап, етноцентричните възгледи са заменени с етнорелативистични. Повечето хора достигат само до 3-ти или 4-ти етап, тъй като адаптирането към мисленето на другите или дори възприемането му е сложен процес, изискващ цялостна промяна на нагласите и поведението.

Шестте етапа са разделени в два основни стадия и са представени на фиг. 1.



Фигура 1. Модел за развитие на интеркултурна сензитивност (DMIS)

Етноцентричният стадий включва следните етапи:

#### 1. Отричане на различията (*Denial*)

Характерно за този етап е, че личността възприема своята собствена култура като единствена и „най-правилна“. Другите култури или напълно не се забелязват, или не се отчитат разликите между тях, т.е. тук е налице отричане на факта, че съществуват културни различия. Дори когато бъдат попитани за собствената си култура, такива хора често изпадат в недоумение, тъй като не осъзнават, че тя може да упражнява някакво влияние върху ежедневието им. Често срещано е задаването на добронамерени, но наивни въпроси за други култури, като например „Имате ли телевизия в България?“, или правенето на толерантни, но повърхностни коментари като „нека другите ме оставят да си живея, и аз ще ги оставя да живеят както намерят за добре“. В някои случаи такива хора са склонни да дехуманизират другите, като предполагат, че различното им поведение се дължи на някакъв тип изоставане в интелектуалното или личностното им развитие. За този етап са характерни изолацията и животът в хомогенни групи, както и избягването и незабелязването на културните различия. Това допринася за липсата на възможност или мотивация за съзнателно развитие на знания, умения и нагласи, които биха подпомогнали отчитането и интерпретирането на културните различия.

В случай че даден ученик се намира на този етап в своето развитие по отношение на интеркултурната компетентност, то това би представлявало значително предизвикателство пред работата на педагога. Нуждата от подкрепа

е висока, като тя би следвало да бъде насочена предимно към осъзнаване на факта, че културни различия съществуват (Bennett, 2011).

## 2. *Защита (Defense)*

В етапа на „Защита“ личността възприема културните разлики предимно като поляризиращи действителността или като „ние и те“. Човек се чувства под обсада от хората, които са жертва на стереотипното му мислене, като се опитва да се защити от тях, „изграждайки“ стена между себе си и „другите“. Обикновено собствената култура се издига „на пиедестал“, а останалите се смятат за по-низши. Подобно йерархично възприемане на културата може да доведе до формиране на гледище сходно на социалния дарвинизъм, при което собствената култура се приема като връх на цивилизацията и прогреса. При такова схващане за превъзходство само изказване на позитивно мнение за друга култура или дори неутрален коментар могат да бъдат изтълкувани като атака.

Често срещана вариация („a common variation“) е „преобръщането“ (reversal) на двата полюса, при което собствената култура се подценява, а други култури са необосновано предпочитани.

При работа с подобни ученици педагогът отново е изправен пред голямо предизвикателство, дори по терминологията на автора – „максимално“ (maximum), тъй като, въпреки че е налице признаване на факта, че културни различия съществуват, те се възприемат като изцяло негативни и поляризиращи действителността. В този случай учителят би следвало да наблегне на универсалните неща, които сближават хората, като освен това създава умение за равно разпределение на критиката по отношение на различните и собствената култури (пак там).

## 3. *Минимизация на различията (Minimization of difference)*

Преобладаващият опит на този етап е достигането до интеркултурната сензитивност. „Защитата“ е отстъпила на осъзнаването на факта, че всички хора съставляват едно общо човечество, независимо от различните култури. Гледната точка се измества по посока на схващането, че дълбоко в себе си хората си приличат – физически/психологически или духовно. Но към това предположение за сходство се прибягва и с друга цел, свързана с избягване на разпознаването и вникването в собствените културни модели, разбирането на „другия“, както и при нужда приспособяване към съответните обстоятелства. Чувството за общност с другите се гледа през призмата на етноцентризма – понеже всички си приличаме, то в ситуации на кроскултурно взаимодействие е достатъчно „да бъдем себе си“. Такова поведение може да бъде проблематично, тъй като липсват умения за критично възприемане на собствената и чуждите култури, за сравнение между тях и подходящо поведение във всяка култура.

На този етап, педагогът е изправен пред умерен тип предизвикателство. Понеже процесът на формиране на интеркултурна компетентност у учениците вече е в развитие, учителят до известна степен е „улеснен“, тъй като не започва

отначало, но все пак той/тя трябва да си постави такива цели, които да „отведат“ учениците на следващото ниво. Те включват развитието на културно самосъзнание и умението за съгласуването на единство с разнообразие (пак там).

Етнорелативистичният стадий включва следните етапи:

#### 4. *Приемане на различията на „другия“ (Acceptance of difference)*

На този етап преобладаващото преживяване на личността е това на приемане, т.е. тя възприема културните различия в контекст. Личността поставя както своето поведение и ценности, така и тези на другите в определен културен контекст, като осъзнава, че във всеки от тях могат да се открият повтарящи се образци на поведение и ценности. Различните от собствената култури се възприемат като даващи разумни алтернативи за организиране на човешкото съществуване. Налице е интерес по отношение на въпроса дали има друга култура, която би представлявала алтернатива на собствената. Това, разбира се, не означава отричане от собствената култура и изразяване на предпочитание към чужди ценности, а по-скоро приемане на различните реалности, оформени въз основа на светогледа, свързан с определена култура.

На този етап учениците се намират на задоволително ниво по отношение на развитието на интеркултурна сензитивност, следователно културните различия представляват не толкова голямо предизвикателство. Това засяга и работата на учителя, който вече има не толкова силно подкрепяща роля, както в предходните етапи, а по-скоро има за цел да провокира до умерена степен учениците, за да задълбочат още повече интеркултурната си сензитивност. Подходящи дейности са тези, които усъвършенстват уменията им за анализ на културни различия, както и такива за установяване на двусмислие при възприемането на определена култура и съответните за нея ценности (пак там).

#### 5. *Адаптация към различните норми и ценности (Adaptation to difference)*

Преживяването, охарактеризирано като „Адаптация“ се отличава от тези в предходните етапи с това, че личността съзнателно променя перспективата си и целенасочено изменя поведението си, когато е в ситуация на интеркултурно взаимодействие. Това означава, че „Адаптацията“ е практическото приложение на „Приемането“. Личността трябва да се адаптира към условията, за да се осъществи ефективна комуникация с хора от различни култури. „Адаптацията“ може да премине в „интеркултурна емпатия“ – умението за реорганизиране на опита/преживяването по начин, характерен за друга култура. Тази емпатия по отношение на чуждата гледна точка позволява вече модифицираното поведение да следва естествено опита/преживяването. По този начин се избягва престореността и липсата на автентичност при ситуация, изискваща промяна на правилата на поведение.

На този етап педагогът разполага с широк спектър от дейности за повишаване на интеркултурната сензитивност на учениците, като тези дейности би

трябвало да са с по-висока степен на предизвикателство в сравнение с тези от предходните етапи, тъй като учениците притежават достатъчно знания и умения, както и подходящо поведение, за да разрешават по-сложни практически казуси. Въпреки достигнатото високо ниво на интеркултурна сензитивност учителят все още има цели за изпълнение като развитие на когнитивна и интуитивна емпатия, както и обогатяване на поведенческия репертоар (пак там).

#### *6. Интеграция на различията (Integration of Difference)*

На този етап личността не се определя като принадлежаща към определена култура, т.е. тя е бикултурна или мултикултурна. Преживяването, наречено „Интеграция“, може се осъществи, когато личността съзнателно полага последователни усилия да развие високо ниво на компетентност по отношение на нови култури. То характеризира хора, които са прекарвали голяма част от живота си в чужбина, или такива, които са недоминиращи членове на дадена група, приспособили се към доминираща колониална култура (но не асимилирани). Подобна „маргинална“ културна идентичност позволява пълноценно участие в различни култури, благодарение на усвояния богат поведенчески репертоар, но и също така допринася за чувството да не си „на място“ в нито една култура.

За да предизвика учениците, педагогът трябва да доразвие уменията им за културна медиация, а за да окаже подкрепа, той/тя следва да представят стратегии за постигане на „конструктивна маргиналност“, т.е. да бъдат част от различни култури, но без да губят идентичността си (пак там).

Следващият модел, който ще бъде разгледан, е на Кристин Бенет.

#### *Модел на Кристин Бенет*

Моделът на Кристин Бенет е създаден през 1995 г. и е разработен с участието на Р. Ханви и други нейни колеги. При него се очертават два етапа на формиране на интеркултурна компетентност – състояние на „неправдоподобност“ и състояние на „правдоподобност“.

За първия етап е характерно, че „културното различие не може да се приеме като „нормално“ следствие от културния опит“ (Иванов, 2003, с. 5). Както при първоначалните етапи на предходния модел и тук характерно е, че личността има само повърхностна представа за межкултурните различия, придобита най-вече чрез екскурзии в чужбина или от литературни произведения, филми и медии. Чуждата култура е смятана или за по-нисша и „неправилна“, или в някои случаи се идеализира. Стереотипното мислене и предразсъдъците пречат за обективното възприемане на културната реалност. Освен това личността е склонна да отбелязва само приликите между различните културни групи, като игнорира различията. Съществува и тенденция за съчувствие и идентификация с културно различните, но тя е изборителна и разчита на пренебрегване на различия, които не съвпадат с представата за универсалността на хората (пак там).

През етапа, наречен състояние на „неправдоподобност“, педагогът трябва да възпита емпатия, готовност за приемане на различията, толерантност към

двусмислието, отхвърляне на стереотипното мислене, както и приемане на чуждите културни представи за валидни. Т.е. тук възпитателните цели са сходни с тези, обхващащи първите три етапа на модела на Милтън Бенет.

Вторият етап, или състояние на „правдоподобност“, е характерен с това, че културните различия се възприемат като „нормални“ от позициите на житейския опит. Изучаването на другите култури се оценява като ценно, като различията не се пренебрегват и генерализират, а личността се опитва да вникне в тях и да ги изследва чрез опита. Налице е позитивна нагласа спрямо различията, както и желание за поглед отвъд даден стереотип. Собствената култура се приема не като универсална, а като една от многото. Личността изпитва нужда от установяване на интеркултурно сътрудничество и повишаване на нивото на интеркултурната си компетентност.

Състоянието на „правдоподобност“ е сходно с последните три етапа на модела на Милтън Бенет, като и тук възпитателните цели са свързани по-скоро с усъвършенстване и поддържане на нивото на интеркултурна компетентност, както и изправяне на учениците пред по-сериозни предизвикателства като например задача в контекста на кооперативното учене с участието на представители на различни етноси.

Сравнявайки модела на Кристин Бенет с този на Милтън Бенет, може да се направи изводът, че разгледаният модел е обобщена и „компресирана“ версия на предходния описан модел, но по мое лично мнение това генерализиране възпрепятства по-детайлното очертаване на различните етапи и състояния, през които минава личността, за да формира интеркултурна компетентност. Разбирането и разграничаването им е важно, тъй като чрез очертаване на спецификите педагогът би могъл да набележи ясни цели и да разработи подходящи дейности за всяко ниво, което би било значително по-трудно при една генерализация на етапите.

Следващият модел, който ще бъде представен, е на Майкъл Байръм.

### *Модел на Майкъл Байръм*

Този модел е разработен през 1997 г. под името „Модел на интеркултурна комуникативна компетентност“ (Model of Intercultural Communicative Competence). Той е създаден от изтъкнатия британски професор Майкъл Байръм от университета в Дъръм, смятан за световен авторитет в областта на интеркултурната комуникативна компетентност, билингвалното обучение и обучението на учители за работа в интеркултурна среда.

Преди представянето на модела в детайли е необходимо да се обърне внимание на някои от ключовите термини и постановки във философията на М. Байръм по отношение на развитието на интеркултурна компетентност, с акцент върху комуникативния ѝ елемент, с цел по-добро разбиране на компонентите на самия модел.

Тук акцентът пада до голяма степен върху учителя по чужд език като „медиатор“ и „съветник“ (guide), насочващ учениците в света на интеркултурните

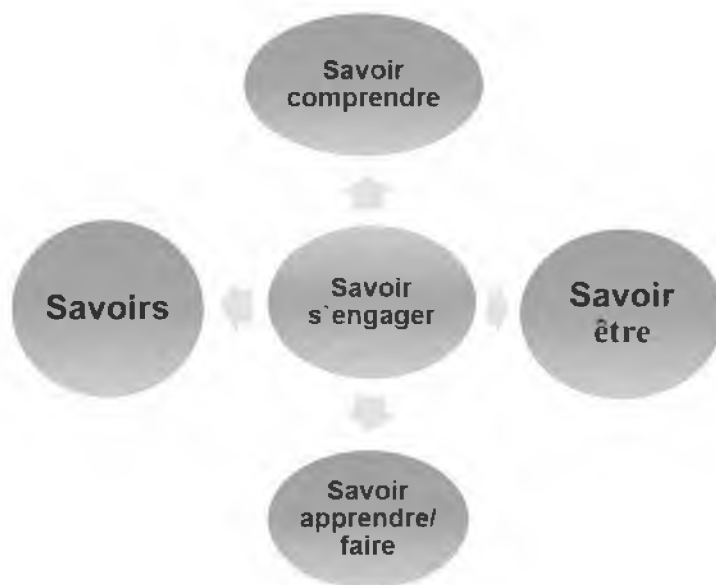


взаимоотношения, като същевременно самият той предварително е достигнал високо ниво на интеркултурна комуникативна компетентност. Учителят трябва да съумее да създаде подходящите дейности и да подбере „автентичен“ учебен материал (authentic texts), както и да подпомага процеса на формиране на знания, умения и навици, като крайната цел е трансформация на личността на ученика в интеркултурно компетентна личност. Всичко това се случва в контекста на един урок по чужд език. Несъмнено Байръм поставя на учителите амбициозна задача, но съдейки по многобройните му публикации, тя е не само възможна, но и постижима, ако самите учители са мотивирани и самите те също желаят да се самоусъвършенстват като личности и професионалисти.

Байръм поставя специален акцент върху използването на „автентични“ текстове, представляващи например статии, брошури, картички, художествена литература и др., които биха дали най-точна представа за конкретна култура и хората, принадлежащи към нея, вместо да се прибегва до адаптираните текстове, характерни за повечето учебници по чужди езици. Освен това той критикува поставянето на културно съдържание в учебниците в рамките на една или две отделни страници, а предлага интегрирането им в рамките на учебния материал, тъй като често, когато учителят види отделна секция под името „Култура“, той смята това за нещо допълнително, което може да се пропусне, тъй като не е важно. Именно срещу това остаряло мислене на учителите по чужди езици се бори Байръм, т.е. че приоритетно е усвояването на граматически структури и като цяло поставянето единствено на лингвистични цели в урока по чужд език. Според него това мислене е безвъзвратно остаряло и е нужно учителите да могат да се адаптират към изискванията, които поставя съвременното, а именно съжителството в мултикултурна среда, което предполага включването на съответните цели в рамките на чуждоезиковото обучение, може да се добави и в езиковото обучение като цяло. Все пак езикът е средство за общуване между хората и като такова би трябвало да ги свързва, а не да ги разделя. В подкрепа на казаното Байръм отбелязва, че фокусирайки се единствено върху постигането на лингвистично съвършенство, наподобявайки говорещите конкретния език като майчин, учителят кара учениците да се отдалечат от собствената си култура и да приемат факта, че носителят на майчиния език (native speaker) има предимство в комуникативния акт (Byram, 1997, p. 10). Това пречи на придобиването на интеркултурна компетентност, тъй като на ученика не се предоставя равна възможност да изрази своята гледна точка. Именно поради тази причина учителят трябва да преподава езика с мисълта, че чрез усвояването му учениците ще могат да сравнят своята собствена култура с тази на говорещите съответния език като майчин, и по този начин да комуникират открито, създавайки пълноценни взаимоотношения в рамките на чуждата култура. За да опише този нов тип комуникиращ човек, Байръм въвежда термина „интеркултурен говорител“ (intercultural speaker). Той го дефинира като „някой, който има способността да общува с „различ-

ните“ и да възприема различни перспективи и светоглед, като осъзнава, че хората, принадлежащи към различна култура интерпретират различията по собствен начин“ (Bygum, 2001, p. 5).

Горепосочените идеи и концепции на Байръм служат за цялостното разбиране на неговия модел, който е представен схематично на фиг. 2.



Фигура 2. Модел на интеркултурна комуникативна компетентност  
(Model of Intercultural Communicative Competence)

Моделът на Байръм включва следните компоненти: *Savoirs*, *Savoir comprendre*, *Savoir apprendre/faire*, *Savoir s'engager* и *Savoir être*. Първият от тях е:

- *Savoirs (Knowledge) – Знания*

При описването на този компонент Байръм няма предвид само поставяне на акцент върху знания за конкретна култура, а даване на приоритет на знания за това как функционират социалните групи и идентичности (собствената и другите). Като например, ако предварително е известно кой е субектът на общуването, то за полезни се считат дори знанията, свързани с ежедневието му. Като допълнителни знания могат да се посочат: знания за собствената държава и тази на събеседника, както и за цялостния процес на общуване на лично и обществено ниво. Накрая може да се обобщи, че двете основни измерения на компонента „Знание“ са: знания за социалните процеси и знания за примери за тези процеси (или как „различните“ хора възприемат себе си на практика).

Според Байръм учителят не бива да се фокусира само върху предаването на знания, а от изключителна важност е и усвояването на умения за съпоста-

вяне на различни гледни точки, за безпристрастност по отношение на собствената култура, с цел установяване на възможни погрешни интерпретации на нещо написано или изречено от някой с различна социална идентичност.

Следващият компонент в модела на Байръм е:

- *Savoir comprendre (Skills of interpreting and relating)* – Умения за интерпретация и съотнасяне.

Този компонент от модела на Байръм представлява способност за документиране и интерпретиране на събитие в рамките на различни култури и умението да се сравни със собствената култура.

Третият компонент е наречен от автора:

- *Savoir apprendre/faire (Skills of discovery and interaction)* – Умения за откриване и взаимодействие.

Представлява способност за придобиване на нови знания за културата/културните практики и за боравене със знания, нагласи и умения според ограниченията, поставени от комуникацията в реално време.

Четвъртият компонент е:

- *Savoir s'engager (Critical cultural awareness)* – Критична културна осъзнатост.

Това са най-значимите умения и тяхната важност е свързана с възможността за критична оценка на убежденията, ценностите и поведението на другите, както и своите собствени.

Последният, пети компонент е:

- *Savoir être (Attitudes)* – Нагласи

Байръм поставя този компонент в основата на интеркултурната компетентност. Той се изразява в притежаването на нагласи и ценности, присъщи на интеркултурния медиатор, като: любопитство, откритост, способност за поглед върху собствената култура от перспективата на „различен“, непринадлежащ към нея човек. Това се изразява в способността за „откъсване“ (detaching) и „децентрализиране“ (decentering) от своята собствена култура, за допускане на друга гледна точка и за осъзнаване, че собственият светоглед не е единствен и най-правилен.

Важен извод според Байръм е, че целта на преподаването не е свързана с опит за промяна на ценностите на учениците. Тя се състои в това да направи ценностната им система ясна, видима и осъзната при изказването на оценка или мнение за „другите“. Но това не означава, че една позиция, свързана с определени ценности, не заслужава да намери място във всеки един час по език особено ако се отнася до уважение на човешките права и зачитане на човешкото достойнство като основи на демократичното общуване в съвременния свят (Вуган, 2011).

Моделът на интеркултурната комуникативна компетентност, създаден от М. Байръм, обхваща цялостно и в пълнота компонентите на интеркултурната компетентност, като включва класическите за всяка компетентност измерения знания, умения и нагласи. Подробно се разяснява съдържанието на всеки ком-

понент или целите, към които следва да се стреми учителят. Централно място в модела заема фигурата на учителя по език като пример за успешен интеркултурен медиатор, което предполага и задълбочена подготовка и желание за усъвършенстване от негова страна.

Следващият модел, който ще бъде разгледан, е моделът на Дарла К. Диърдорф.

#### ***Модел на Дарла К. Диърдорф – Процесен модел на интеркултурната компетентност***

Процесният модел на интеркултурната компетентност е създаден от Дарла Диърдорф през 2006 г., което го прави най-новият от всички описани дотук модели. При него интеркултурната компетентност се разглежда като процес, който никога не свършва, тъй като ученикът не спира да усъвършенства способностите си и с течение на времето претърпява трансформация към интеркултурно компетентна личност (Deardorff, 2006).

Самият модел е кръгов и представлява преминаването на личността от едно измерение на интеркултурната компетентност в друго, визуално представено чрез стрелки (както се вижда от фиг. 3 по-долу). Според Диърдорф интеркултурната компетентност се състои от следните измерения или компоненти: нагласи, знания и разбиране, вътрешни и външни за личността резултати.

Нагласите включват: уважение към различните култури; откритост или способността за въздържане от изразяване на прикързани оценки и мнения, както и поддържане на нагласи като любопитство и откривателски дух (толерантност към двусмислието).



Фигура 3. Процесен модел на интеркултурната компетентност

Измерението „знания и разбиране“ съдържа: задълбочени културни познания, културно себеосъзнаване, както и социо-лингвистична осъзнатост. Тук под „разбиране“ Д. Диърдорф включва умения като: слушане, наблюдение и оценка, анализиране, интерпретиране и съотнасяне.

Вътрешните резултати се свързват с информираното преобръщане на светогледа – към адаптивност, гъвкавост, етнорелативистични възгледи и емпатия.

Последното измерение от модела на Диърдорф се нарича „външни резултати“. Те се изразяват в провеждането на ефективни и съответстващи на интеркултурната ситуация комуникация и поведение.

Диърдорф отбелязва, че движението по модела следва да става от личностно ниво (нагласи) към междуличностно/интерактивно ниво (резултати). Въпреки това моделът може да бъде и „отворен“, т.е. позволява личността да се движи свободно между различните измерения понякога напред, друг път назад, например за да затвърди дадено понятие с което се е срещнала преди. Отбелязва се, че степента на интеркултурна компетентност се определя от степента на усвояване на основните елементи (измерения).

Моделът е използван от изследователя за установяване и оценка на нивото на интеркултурна компетентност на студенти от висши училища в САЩ.

Дарла Диърдорф представя модел на интеркултурната компетентност, който поставя акцент върху процесуалната ѝ природа. Останалите описани модели също разглеждат интеркултурната компетентност като процес, но тук самият модел е изцяло изграден на основата на този факт.

### *Модел на Арасаратнам*

Този модел на интеркултурната комуникативна компетентност е разработен от L. Arasaratnam в сътрудничество с M. Doerfel през 2008 г. и е един от най-новите модели (Arasaratnam, 2009, р. 2). Въпреки наличието на множество модели на интеркултурната компетентност авторите аргументират нуждата от създаването на още един с факта, че повечето от най-популярните инструменти за измерване на интеркултурна компетентност не са тествани в разнообразна културна среда, някои от тях не са използвани в скорошни изследвания или не измерват комуникативния аспект на интеркултурната компетентност. Следователно като алтернатива те предлагат своя модел, основан на трите измерения на интеркултурната компетентност – когнитивно, афективно и поведенческо. Разработени са следните 5 айтема, които да съответстват на тези измерения – нагласи към чужди култури, етноцентризъм, мотивация, участие в културни взаимодействия и интеркултурна комуникативна компетентност. След провеждане на емпирично изследване със студенти от Австралия авторите откриват зависимости между някои от дефинираните айтеми, които оказват влияние върху формирането на интеркултурна комуникативна компетентност. По този начин авторите съставят своя модел, който е представен визуално на фиг. 4.



Фигура 4. Модел на интеркултурната комуникативна компетентност на Арасаратнам

Според авторите емпатията може да повлияе формирането на интеркултурна комуникативна компетентност както пряко, така и индиректно чрез участието в културни взаимодействия и възприемането на дадени нагласи към чуждите култури, които от своя страна се влияят от интеркултурният опит и наличието на културна емпатия. Нагласите повлияват желанието за участие в културни взаимодействия и мотивацията за компетентно общуване в мултикултурна среда, която от своя страна влияе върху придобиването на опит в резултат от интеркултурно общуване. Освен емпатията другата независима променлива, която директно повлиява формирането на интеркултурна комуникативна компетентност, е мотивацията за компетентно общуване в мултикултурна среда. Освен тези взаимовръзки авторите установяват силна негативна зависимост между етноцентризма и формирането на интеркултурна комуникативна компетентност. Според авторите едно от предимствата на техния модел е, че той е тестван в културно разнообразна среда, с изследвани лица от различни националности, т.е. може да се смята, че би работил добре в различни културни контексти. Този инструмент е все още обект на доусъвършенстване и авторите посочват нивото на владее на английски език от изследваните лица като предизвикателство, с което трябва да се справят, тъй като не всички студенти владеят английски език на еднакво високо ниво. Това би могло да окаже влияние върху разбирането и правилното тълкуване на смисъла отделните айтеми.

Едно от предимствата на модела на Arasaratnam и Doerfel е, че той е разработен въз основа на емпирично изследване сред културно разнообразна група от изследвани лица, т.е. може да се говори за пряка връзка

с реалността и практиката. Освен това той ясно показва съществуващи зависимости между различните измерения на интеркултурната компетентност (с акцент върху комуникативния ѝ аспект), което би било полезно за установяването на нивото на интеркултурна компетентност на дадено изследвано лице. Моделът обаче не дава конкретни насоки за формирането на интеркултурна компетентност и отделните измерения, които я изграждат. Освен това моделът не е тестван с ученици, за да се установи дали е приложим в училищна среда.

\* \* \*

Съществуващите модели за развитие на интеркултурната компетентност притежават необходимия възпитателен и образователен инструментариум, необходим за постигането на гореспоменатите образователни измерения на интеркултурността и изграждането на подходящи личностни качества. Тези модели имат универсален характер и представляват съвкупност от знания, умения и навици (в литературата се срещат и като „отношения“, „нагласи“ или „мотивация“). Все пак прилагането на съществуващите модели за развитие на интеркултурна компетентност в нашите условия трябва да става след отчитане на конкретиката и спецификата на българската учебна среда.

Интерес представлява фактът, че се разработват модели по отношение както на понятието „интеркултурна компетентност“, така и на другото сходно – „интеркултурна комуникативна компетентност“. Според Я. Тоцева „това би могло да означава, че авторите правят разлика между тях, или пък, че всеки е затворен в своята предметна област и изразява собствените си предпочитания“ (Тоцева, 2011, с. 5).

За целта на настоящото изследване моделът на Байръм е подходящ за използване в училищна среда с цел формиране на интеркултурна компетентност, тъй като има оригинален подход, използващ нетрадиционни средства, подходящо вписани в учебното съдържание и позволява да се преодолеят съществуващи съпротиви по отношение на включването на интеркултурна тематика в училище, основани на предразсъдъци. Освен това Байръм посочва като подходящ за тази цел медиатор учителят по чужд език, което би могло да се разшири като понятие и да включва **учителя по език без значение дали е майчин, чужд или официален за дадена държава**. Авторът на настоящата работа приема мнението на Байръм, че задачата на учителя по чуждоезиково обучение е **не само да развива лингвистични умения, а и да допринесе за формирането на интеркултурна компетентност**, която е много важна за изграждане на пълноценно общуване във все по глобализиращото се общество. Освен това се възприема и разбирането от модела на Дарла Диърдорф, че процесът по формиране на интеркултурна компетентност не може да завърши напълно и върху него трябва да се работи през целия живот, но

основите могат и трябва да се поставят в училищна възраст. Също така се възприема разбирането, че е възможно ученикът да навакхва пропуснати умения, свързани с формирането на интеркултурна компетентност. Моделът на Бенет за развитие на интеркултурна сензитивност успешно е използван в предходни изследвания за установяване нивото на интеркултурна компетентност (Greenholtz, 2003).

### **Ключови идеи при разработване на модели за формиране на интеркултурна компетентност в училищна среда**

#### ***Толерантност***

В голяма част от литературата в областта на интеркултурните изследвания толерантността неизменно присъства като фактор, от който зависи успехът на интеркултурното възпитание.

Според краткия етнополитически речник „Нис–те“ „толерантност е да уважаваш чуждото мнение, въпреки че то е различно от твоето; да се опиташ да разбереш човека, който вярва в други неща и живее различно от теб; да изслушваш докрай събеседника си, макар още в началото да не си съгласен с него“ (Нис–те. Кратък етнополитически речник, 1997, с. 93). По-голямата част от изследователите на темата частично или напълно са съгласни с даденото определение (С. Чавдарова-Костова, И. Иванов, Я. Тоцева, Д. Бойчева, Н. Карагьозова и др.). Съществуват и мнения, които разглеждат толерантността по друг начин, тъй като я възприемат като „търпимост“ и „понасяне“ на нещо или някой чужди за собствената култура (пр. М. Байръм). Толерантността тук се възприема в голяма степен като нещо статично и пасивно. В настоящата работа понятието „толерантност“ се тълкува като „разбиране“, „уважение“ и „приемане“ а не като „понасяне“. Също така се приема, че толерантността не е задължително да бъде дума, изпразнена от съдържание, статично или лицемерно прикриване на скрити негативни нагласи. Толерантността трябва да се разглежда в действияния ѝ аспект, в смисъл на положителна нагласа за разбиране на чуждата гледна точка, и ако не приемането ѝ, то отнасянето с уважение към мирогледа на „другия“.

Според С. Чавдарова-Костова толерантността във взаимоотношенията между хората предполага „разбиране, приемане, уважаване на социално и културно детерминирани различия“ (Чавдарова-Костова, 2005, с. 198), като всяка образователна политика трябва да се стреми към утвърждаване на мултикултурализма, но самото създаване на нормативни документи не е достатъчно, за да се създаде атмосфера на толерантност и разбиране в обществото (пак там).

Според същия автор „...интериоризирането на мултикултурализма като ценност в съзнанието на индивида, преобразуването на изискването като длъжимо отвън във вътрешно убеждение е невъзможно без адекватна възпитател-



на дейност в тази насока“ (пак там). Разбира се, тази възпитателна дейност следва да бъде насочена към „утвърждаване на една реципрочна толерантност“ (пак там), т.е. възпитателната работа следва да бъде провеждана както с мнозинството, така и с малцинствата, за да бъде ефективна. Авторът допълва, че възпитателният процес трябва да обхваща периода от предучилищното детство, като се осъществява „... пряка работа с децата по отношение на формирането на толерантни нагласи спрямо „различните“ по определен признак деца“ (пак там, с. 201) до университетско образователно равнище, като е задължително той да обхване подготовката на педагогическите специалисти. Подчертава се и значимостта на медиите в ролята им на популяризатори на положителни примери на толерантно поведение.

Към гореспоменатите характеристики на толерантността С. Шапкалова акцентира върху още един аспект, а именно – междурелигиозната толерантност (Шапкалова, 2004). Тя отбелязва, че „не е прецедент наличието на явен или скрит конфликт между различните вероизповедания. Сега обаче живеем във време, изискващо повече от всякога толерантни взаимоотношения. В глобалния свят на различия има обективна необходимост от търпимо възприемане на различията и другостта“ (пак там). Тя заключава, че религиозното възпитание на подрастващите би трябвало да се извършва в духа на толерантност към различията (пак там).

Д. Бойчева и Д. Димитров също подчертават значимостта на понятието „толерантност“: „толерантността представлява хармония в различието, висша добродетел, правно политическа необходимост, морален дълг. Тя предполага приемане, зачитане и правилно оценяване богатото разнообразие от култури в съвременния свят и на всички форми и начини за проява на човешката същност“ (Бойчева, Димитров, 2004). Според Н. Карагъзова формирането на толерантност, както и на емпатия, „представлява ключов фактор за пълноценното участие и реализация на децата в живота“ (Карагъзова, 2015, с. 21). Тя добавя, че: „... толерантността ... се явява една от най-важните социални компетентности и умения – готовност и способност на човек да живее и конструктивно да действа в многообразния свят. Толерантността и емпатията са важен фактор за социализацията и успешното интегриране на личността в многообразието“ (пак там). Според автора именно поради тази причина родителите и педагозите следва да възпитават децата да приемат и разбират „различните“, както и да изразяват чувствата си и от своя страна да проявяват съпричастност към другите (пак там, с. 21).

Според чл.5, ал.1, т.8 на новия Закон за предучилищното и училищното образование: „формирането на толерантност и уважение към етническата, националната, културната, езиковата и религиозната идентичност на всеки гражданин“ е изведено като основна цел на образователния процес (Закон за предучилищното и училищното образование, 2016). Тук е добавен и друг аспект на толерантността – тази към хората в неравностойно положение: „9.

формиране на толерантност и уважение към правата на децата, учениците и хората с увреждания“ (пак там). Неслучайно наред с целите, свързани с формирането на толерантност, под точка 2 в гореспоменатата алинея като основна цел на образованието се посочва и „съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност“, тъй като това са цели, които би следвало да вървят ръка за ръка. Вместо да бъдат противопоставяни една на друга е нужно те да се формират заедно, с оглед на ефективността на интеркултурното възпитание. В точка 3 се подчертава значимостта на компетентностите, свързани с личностното развитие, професионалната реализация и пълноценното участие в общественния живот, което показва съществената роля, която може да изиграе т.нар. гражданско образование, което се свързва с интеркултурното образование и в частност възпитание (пак там).

Законовото регламентиране на толерантността като основна цел за образованието подчертава нейната обществена значимост, както и предопределя включването ѝ в учебните планове по предмети посредством подходящи учебни помагала.

### *Емпатия*

Понятието „емпатия“ възниква в началото на 20-ти век от гръцката дума „емпатея“ (от ем- „във“ и патос „чувство“) и е превод на немския термин „Einfühlung“. Съществуват различни дефиниции на „емпатия“, но тази, която представят De Vignemont & Singer, е добила широка популярност, а именно: „емпатията е чувстването на емоция, която по някакъв начин е сходна с тази на друг човек и която се предизвиква чрез наблюдение или представяне на другия (чрез въображението) и която включва осъзнаването, че другият е причината за собствената ни емоция“ (De Vignemont, Singer, 2006, p. 435). По-опростена дефиниция представя Оксфордският речник, според който емпатията представлява „способността да разбереш и споделиш чувствата на някой друг“ (Oxford dictionary, 2015). Тук е мястото да се разграничи понятието „емпатия“ от друго сходно с него, а именно „симпатия“ или „съчувствие“, тъй като между тях съществува съществена разлика. „Симпатия“ означава „чувства на съжаление и мъка заради нечие чуждо нещастие“ (пак там). Т.е. разликата е в това, че когато изпитваме емпатия, ние чувстваме същото като обекта на тази емпатия, а при симпатията ние изпитваме **подкрепяща емоция** по отношение на другия. Това може да се илюстрира още по-ясно със следния пример: „при емпатията аз чувствам, това което и ти, чувствам болката ти; при симпатията/съчувствието – чувствам съжаление за твоята болка“ (Keen, 2006, p. 208). И въпреки че често емпатията се асоциира с негативни чувства, тя може да възникне и по повод на положителни емоции – като радост, удовлетворение и др.

Един от важните фактори за формирането на емпатия е семейството и семейната среда. Децата се раждат със склонност да изпитват емпатия, но от родителите зависи дали тя ще се превърне в осъзнато чувство. Но дори и се-

мейството да е успяло да възпита емпатия у детето, съществува мнението, че проявата на емпатия се определя и от още един значим фактор – социалната среда (Zhu, 2011, p. 116). Ето защо училището като институция, реализатор на социализация, притежава ключова роля за изграждането на различни просоциални форми и модели на поведение, включително и на формирането на емпатия. Понятието „емпатия“ може да бъде свързано с друго значимо понятие в контекста на модерния живот – интеркултурната компетентност. Тези две понятия имат пресечни точки, тъй като чувстването на емпатия спрямо друг човек, добронамереността и откритостта са основа за изграждането на добри интеркултурни взаимоотношения и постигане на високо ниво на интеркултурна компетентност, което от своя страна е една от целите на интеркултурно възпитание (Жечева, 2015, с. 132).

Както емпатията, така и интеркултурната компетентност са подходящи за формиране в училищна среда в рамките на обучението по езици. Независимо дали става дума за часовете по официалния език на държавата, майчин език или чужд език, смятам, че използвайки специално подбрани литературни текстове, учителят може да формира емпатия у своите ученици в контекста на интеркултурното възпитание. Това мнение се споделя и от други автори като Р. Нешкова, според която „децата реагират емоционално на неща, които са успели да проникнат в душата им, макар че не са се случили със самите тях, но са достигнали до тях чрез приказките и разказите“ (Нешкова, 2014, с. 89). В постъпките на героите от литературните произведения се крият качества като добродетелност и нравственост, които децата разпознават и на които са склонни да подражават. Героите – силните, смелите и добрите оставят трайна следа в съзнанието на учениците (пак там, с. 88). Следователно чрез подбор на подходящи литературни текстове малките, а и по-големите ученици биха могли да формират емпатия в контекста на общуването в интеркултурна среда.

Според Zhu, който изследва емпатията в контекста на чуждоезиковото обучение, формирането на емпатия в културен контекст („cultural empathy“) е значимо по много причини. Емпатията ни кара не само да се чувстваме като някой друг, но и да размишляваме над неговите чувства и да ги сравним със своите собствени. Авторът смята, че е важно да се отбележи, че емпатията в културен контекст не се изразява в съчувствие към, съгласие с или идентифициране с определена култура. Тя по-скоро представлява правилното тълкуване на нейните ценности и убеждения. Следователно емпатичният ученик запазва своята отделна културна идентичност, като същевременно признава и приема, че съществуват различни от неговите културни ценности и убеждения. Zhu също така подчертава ролята на емпатията за изграждане на добри интеркултурни взаимоотношения и ползотворна комуникация. Характерно за ситуацията на интеркултурно общуване е, че хората от различни култури проявяват емпатия до различна степен и по различен начин. Ако обаче те приложат на практика усвоената интеркултурна компетентност, могат да „погледнат

през очите на другия“ или иначе казано, да видят чуждата гледна точка (проява на емпатия), което е важно за преодоляване на съществуващите културните бариери (Zhu, 2011, с. 118).

Ibrahim споделя гореописаното мнение като подчертава значимостта на нуждата от изразяване на емпатия по смислен начин, съответстващ на културните особености на учениците при работа в интеркултурна среда (Ibrahim, 1991, р. 17). Т.е. както Zhu, така и Ibrahim наблягат на факта, че не е достатъчно самото изразяване на емпатия – това трябва да е подходящата форма на емпатия – за съответната културна ситуация. Това е един значим аспект на възпитанието в емпатия, на който трябва да се наблегне в рамките на възпитателния процес.

Bennett също подчертава връзката между формирането на емпатия и интеркултурната компетентност. Според нея повечето тренъори по интеркултурна компетентност наблягат в програмите си на развитието на емоционална интелигентност, компонент на която е емпатията, поради изключително важната роля, която играе емоционалният опит в създаването и интерпретирането на смислови значения в културен контекст (Bennett, 2015).

Р. Стаматов добавя, че емпатията ограничава агресивността чрез разбирането и преживяването на емоционалното състояние на другия (Стаматов, 2008), което според мен означава, че понятието „емпатия“ може да се обвърже с понятието „противопоставяне на насилието“ (което предстои да бъде описано в текста). Т.е. чрез развитието на емпатия се изграждат личностни качества, изключващи насилието като начин за реакция в конфликтна ситуация. Разбира се, за да бъде постигната ефективност във възпитателната работа в тази насока, тя следва да се провежда последователно и целенасочено още от предучилищна възраст, за да се очакват оптимални резултати по-късно в живота.

От написаното по-горе може да се направи изводът, че формирането на емпатия би спомогнало за формирането на интеркултурна компетентност и е важен елемент, свързан с успешното межкултурно общуване, и ценно качество, което трябва да се възпита, за да се преодолее поне донякъде алиенацията в обществото и липсата на солидарност и разбиране към „различните“, които и да са те.

### *Положителна комуникативна нагласа*

Разбира се, изразяването на емпатия не би било възможно без някаква форма на общуване. За да се случи то, обаче, налице трябва да бъде позитивна нагласа за осъществяване на комуникация с „различния“ човек. При отсъствие на такава няма как да се очакват прояви на толерантност, емпатия, солидарност, противопоставяне на насилието или недопускане на дискриминация – т.е. всички останали концепции не могат да бъдат ефективно включени във възпитателната работа при отсъствие на потребност от общуване с носителя

на някаква „различност“. Тази нагласа се изразява както в едно добронамерено любопитство, така и в непредубеденост към носителя на различна култура. Отново тук трябва да се работи от ранна детска възраст, тъй като предразсъдъците се развиват още много рано в семейството и ако педагогическите институции не положат усилия да повлияят на вече създадените негативни нагласи чрез възпитателни методи, то успехът на интеркултурното възпитание е поставен под въпрос.

Без задълбочаване в пространната тема, касаеща социалните нагласи, част от които е и нагласата за общуване, е необходимо да се представи значението ѝ по отношение на интеркултурното възпитание, което често се осъществява в условията на интеркултурна комуникация.

Kim и Ruben определят интеркултурната комуникация като комуникационен процес, при който образците на вербално и невербално кодиране и декодиране на комуникаторите се отличават значимо един от друг в резултат на културни различия. Различават се не само езиците, например, но и разбирането за света. Хората възприемат света и влизат в комуникационния процес от позициите на своята собствена културна група (Kim, Ruben, 1988, p. 299). Това е спецификата на интеркултурното общуване – различният мироглед на участниците в него може да предизвика конфликти или неразбиране – факт, който трябва да се вземе предвид в хода на възпитателната работа. Освен знания за различните култури следва да се развие умението за „дистанциране“ от собствената културна гледна точка и да се приеме, че съществуват и други; от изключителна важност е и развитието на критично мислене, чрез което да се анализират двусмислени ситуации с цел избягване на конфликти. Разбира се, тези умения следва да се „надградят“ върху една положителна нагласа за общуване с „различните“. Може би тя би се създала по-естествено, ако учениците ежедневно общуват в интеркултурна среда. Според И. Иванов „... интеркултурните отношения в класната стая са най-важният източник на знания и взаимно обогатяващ опит за различните в културно отношение ученици“ (Иванов, 2008, с. 27) При тези отношения, обаче, трябва да се спазва баланс и често учителят би трябвало да играе ролята на медиатор, предотвратяващ конфликти или съдействащ за разрешаването на вече възникнали ситуации, за да се запази добрият тон във взаимоотношенията в групата. Добрата работна атмосфера допринася и за създаването на положителни нагласи за общуване и гарантира ефективност на комуникацията. Liao смята, че „ефективната комуникация в мултикултурната класна стая води до положителен учебен опит и високи академични резултати“ (Liao, 2001). Matveev и Yamazaki Merz от своя страна добавят, че за да общува ефективно в интеркултурен контекст, човек трябва да развие своята чувствителност и осведоменост спрямо „чуждите“ култури чрез придобиването на нужните знания, развитието на съответни нагласи и умения за комуникиране в различни интеркултурни ситуации“ (Matveev, Yamazaki Merz, 2014, p. 143).

Arasaratnam открива положителна връзка между участието в межкултурни взаимодействия и проявата на културна емпатия, както и нагласите спрямо различни култури (Arasaratnam, 2009, p. 19). Това следва да покаже, че чрез общуването с деца от различен произход и развитието на позитивна нагласа за общуване в мултикултурна среда ученикът ще може да формира по-лесно емпатия, както и позитивна нагласа спрямо представителите на различни култури. Т.е. тук може да се намери връзка между понятията „емпатия“ и „положителна комуникативна нагласа“.

### *Равнопоставеност и недопускане на дискриминация*

В своя статия за проблемите на педагогическата работа в мултикултурна среда И. Иванов цитира определението на Sfeir-Younis за мултикултурна класна стая: „класна стая, в която се създава климат за положителна оценка на различните култури, уважение и доверие, в която се прилагат методи за обучение, които изключват игнорирането на разнообразието (монокултурно образование) и се прилагат подходи, които признават и включват тези различия във всички аспекти на обучението (мултикултурно образование)“ (Иванов, 2008, с. 35). Взаимното разбирателство и уважение са изключително важни за осъществяването на успешни интеркултурни взаимоотношения, тъй като съставят основата на межкултурния диалог според „Бялата книга за межкултурен диалог“ на Съвета на Европа (White Paper on Intercultural Dialogue, 2008). Следователно в мултикултурната класна стая е нужно да има равнопоставеност, уважение и признаване на различията, като същевременно не се допуска дискриминация спрямо който и да член на класа или учителския колектив. Ако педагогът положи усилия да възпита в учениците чувството за равнопоставеност, то като естествено последствие би се появила и реакция на недопускане на прояви на дискриминация. Разбира се, стереотипите и предразсъдъците, създадени още в семейна среда, биха затруднили в различна степен тази задача, но при полагане на необходимите усилия, за да се чувстват учениците като общност и да си сътрудничат (чрез използване на подходящи методи и форми на възпитание и обучение), то биха могли да се постигнат положителни резултати.

Към равнопоставеността и недопускането на дискриминация Ramsey добавя още характеристики на мултикултурната общност в училище. Тя смята, че е необходима нова образователна парадигма – традиционните подходи не могат да отговорят на потребностите на интеркултурното образование/възпитание. Нужно е да се обедини опита на учениците, да се вземат под внимание различните им стилове на учене, както и при възникване на конфликти, те да се използват творчески, т.е. като основание за коригиране на взаимоотношенията (Ramsey, 2000, p. 174). Neath и Reed добавят, че равнопоставеността в мултикултурната класна стая трябва да обхваща не само децата от различни етнически групи, но и тези в неравнопоставено положение, които следва също да бъдат

третиран като малцинствена културна група (Neath, Reed, 1998, p. 24). В подкрепа на написаното по-горе Byram et al. добавят, че един от основните елементи на обучението за интеркултурно гражданство е загрижеността за социалната справедливост и вярата в човечността на учениците (Byram et al., 2013, p. 20).

П. Макариев също подчертава значимостта на равнопоставеността и противодействието на дискриминацията, като според него „интеркултурното образование е образование в различност за постигане, осъзнаване на ценността на всяка културна идентичност“ (Макариев, 1998). А. Андонов добавя, че „интеркултурността предполага взаимно разбиране и зачитане на богатството и уникалността на отделните култури на базата на толерантността“ (Андонов, 1998).

Сред принципите на образованието в Р България новият Закон за предучилищното и училищното образование също посочва равния достъп до качествено образование и приобщаване на всяко дете и на всеки ученик, както и равнопоставеност и недопускане на дискриминация при провеждане на предучилищното и училищното образование. Включването на тези две понятия в текста на закона ги превръща в едни от акцентите в образованието на учениците (Закон за предучилищното и училищното образование, 2016).

Следователно възпитанието в равнопоставеност и нетърпимост към проявите на дискриминация е неразделна част от цялостното образование за интеркултурност, то е необходимата нравствена основа, върху която да се градят успешни взаимоотношения в условията на културно многообразие.

### *Солидарност*

Създаването на дух на солидарност в мултикултурната класна стая според Childs се свързва с възможността за справяне с конфликтни ситуации, породени от културни различия (Childs, 2003). Д. Бойчева и Д. Димитров отбелязват, че „мултикултурализмът, като нова императивна ценност на нашето съвремие, изисква преодоляване на различията, нетърпимостта и конфликтите, за полагане на общи усилия, за превръщане света в безопасна арена на межкултурното сътрудничество, градивен диалог и взаимна толерантност“ (Бойчева, Димитров, 2004). Именно сътрудничеството изисква взаимна солидарност, за да бъде успешно – работейки заедно учениците придобиват чувство за единство и увереност за успешно справяне с конфликти, възникнали в училищната общност. И. Иванов споделя същото мнение, като според него кооперативното учене подпомага създаването на дух на уважение, приемане и сътрудничество (Иванов, 2000, с. 149).

Въпреки че солидарността неоспоримо е положително социално качество, пред формирането ѝ съществуват предизвикателства като например индивидуализмът, който е изключително разпространен в постмодерното общество. Често се насърчава постигането на индивидуални цели, собствените нужди и стремежи са по-важни от тези на групата. Това не би представлявало проблем, ако даден ученик е предпочел индивидуална форма на обучение на-

пример, но след като учениците са събрани в един клас, то често успехът на класа като общност зависи от това дали всеки член на тази общност може да работи в екип. Тук ролята на учителя, и по-специално на класния ръководител, е от голямо значение, тъй като при положени усилия от негова страна за формирането на солидарност, може да се очаква подобряване на общуването и атмосферата на работа, което би довело до по-успешно справяне с възникнали конфликти. Още едно предизвикателство пред възпитанието на солидарност е фактът, че е вероятно да възникнат конфликтни ситуации противопоставящи „нас“ срещу „другите“, „различните“. Това следва да се предотвратява своевременно в мултикултурните класни стаи, тъй като може да има негативни последици за класа като общност. Обединението би трябвало да бъде въз основа на справяне с определена задача или проблем като екип, изготвяне на проект или участие в благотворително или културно мероприятие, с взаимно уважение и считане на другите като равни. В свое изследване от 2010 г. Cole и Luna доказват, че емпатията и диалогът могат да спомогнат за формирането на солидарност в културно и социално многообразни групи (Cole, Luna, 2010, р. 93). Следователно може да се търсят взаимовръзки между понятията „емпатия“ и „солидарност“.

Въпреки предизвикателствата пред изграждането на солидарност усилията, положени в посока формирането ѝ, не биха останали напразни с оглед на безспорния положителен ефект, който солидарността може да окаже в училищната общност.

### *Противопоставяне на насилието*

Конфликтите както сред учениците, така и между учениците и учителите са чест проблем в училищните общности. Причините за възникването им са разнообразни и понякога непредвидими. Когато налице са и межкултурни различия, може да се очакват конфронтации поради негативното приемане на определено „различие“ – цвят на кожата (не е задължително по-тъмният цвят да бъде причина за дискриминация, понякога и белият цвят на кожата е повод за подигравки, като това зависи от цвета на кожата на преобладаващото мнозинство в училище); религия; етническа принадлежност; сексуално самоопределяне; наличието на физически или психически увреждания и др. Често върху тези различия се наслагват и множество вкоренени в обществото или в различни негови прослойки предразсъдъци, които на свой ред провокират агресия. Целият този негативен развой на събитията може да се предотврати, ако училището, и в частност цялата училищна общност, се ангажира с установяването на хуманността като ориентир за поведението на всеки един член на общността.

Хуманността като ценност изключва насилието като решение на възникнал конфликт. Т.е. във възпитателно отношение следва да се работи за мирно и диалогично разрешаване на противоречия или за противопоставяне на насилието във всичките му форми – физическо, вербално и психическо,



чрез поставянето на идеята за хуманността като основа на човешките взаимоотношения, отговарящи на общоприетите морални и нравствени норми за поведение в обществото. Този проблем намира отражение в работата на Е. Рангелова, според която хуманизацията на отношенията във всяка ученическа общност стимулира градивните процеси и спомага за изграждането на човешкото у отделната личност (Рангелова, 2009, с. 100). Според С. Чавдарова-Костова, за да се справи с проблема „различие“, образователната система е нужно да търси решение в духа на хуманизма, който авторът определя като „безспорна универсална нравствена човешка ценност“ (Чавдарова-Костова, 2010, с. 8). Интеркултурността се определя като ценност на ненасилието, чрез формирането на която се цели превантивно недостигане на конфликти между различни културни групи, както и преодоляването на вече съществуващи конфронтации, породени от страх, агресия, враждебност или болка. Авторът търси решение на тези негативни ситуации чрез „постепенната промяна на отношението към различието и неговите носители – от възприемането му като заплаха към възприемането му като богатство, от страха, че то носи „вреда“, до разбирането, че то може да бъде в полза на обществото“ (пак там, с. 14). Разбира се, за да се постигне такава дълбока промяна в мисленето на учениците, е необходима последователна и целенасочена възпитателна работа, като тези убеждения следва да се утвърдят като принципи, според които да работи цялата училищна общност. За това би спомогнало включването на политика на ненасилие в правилата за вътрешния ред на училищата, както и дейности в рамките на часа на класа или извънкласни доброволчески дейности в подкрепа на превенцията на насилието в училище. Тези дейности би следвало да обхванат не само учениците, но и учителите, които стават жертви на насилие от страна на ученици и родители и следователно имат нужда да усвоят умения за културно медиаторство и овладяване на конфликти. В подкрепа на изразеното мнение И. Иванов добавя, че „намаляването на ефектите от противопоставянето и осъзнаването на различията в интернационален и интеркултурен план има огромно значение“ (Иванов, 1999, с. 1). Д. Бойчева и Д. Димитров подкрепят същата теза, а именно, че толерантността и мирният диалог придобиват особено значение в съвременната епоха на нарастване нетърпимостта и напрежението, потенциално повишаващи заплахата от конфликти (Бойчева, Димитров, с. 2004).

Изложените факти дават основание да се твърди, че противопоставянето на насилието е концепция, която е свързана с формирането на интеркултурна компетентност, тъй като хуманизмът като идея, която стои в основата му, е неразделно свързан с интеркултурността и мира като концепции за справяне със ситуацията на конфронтации, предизвикани от различия.

От извършения анализ на тематично подбраните литературни източници могат да се направят следните обобщения:

Формирането на интеркултурна компетентност в училищна среда е възможно чрез използване на подходящи модели, творчески приложени в различните етапи на този процес. Например за определяне на етапа на интеркултурна компетентност, който е достигнат от личността, е подходящ моделът на Бенет за развитие на интеркултурната сензитивност. За ефективно формиране на интеркултурна компетентност е приложим моделът на Байръм, допълнен с препоръките на Диърдорф за възможността ученикът да навакса пропуснатото и по този начин да попълни пропуски по отношение на нивото си на интеркултурна компетентност, както и отчитането на необходимостта от развитие на интеркултурната компетентност през целия живот. Представените ключови идеи за разработване на модели за формиране на интеркултурна компетентност в училищна среда са концепции, свързани с нравственото, интеркултурното и светогледното възпитание, които биха били подходящи за включване в учебното съдържание в часовете по езици в рамките на училищното образование с цел формиране на интеркултурна компетентност.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Андонов, А. (1998) Философски предпоставки за разбиране на интеркултурните различия. – В: Общности и идентичности. Ред. и съст. А. Кръстева, София.
- Бойчева, Д., Д. Димитров (2004) Мултикултурни различия в чуждоезиковото обучение. – В: Сборник с научни доклади от конференция на тема „Образование и толерантност“, Шумен, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“. – [www.ethnotolerance.org/biblioteka/Obrazovanie/Pedagogicheskiqt\\_opit.doc](http://www.ethnotolerance.org/biblioteka/Obrazovanie/Pedagogicheskiqt_opit.doc) (03.08.2016)
- Ганева, З. (2015) Основни стадии в развитието на интеркултурна чувствителност. – *Българско списание за образование*, 1.
- Жечева, Н. (2015) Формирование емпатии у учеников для целей интеркультурного воспитания с помощью языкового учебного содержания. – В: Сборник материалов XI Региональной научно-практической конференции аспирантов, соискателей, молодых ученых и магистрантов. „Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее“, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия.
- Закон за предучилищното и училищното образование. – *ДВ*, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
- Иванов, И. (2008) Проблеми в педагогическата работа в мултикултурната класна стая. – В: Многообразие без граници. Изд. Фабер, В. Търново.
- Иванов, И. (2003) Развитие на интеркултурна компетентност. – В: Образованието и предизвикателствата на 21 век. Шумен.
- Иванов, И. (2000) Гражданско образование и интеркултурно образование. // Интеркултурна комуникация и гражданско общество. София.
- Иванов, И. (1999) Педагогически основи на интеркултурното образование. – В: Интеркултурно образование в България – идеал и реалност. Под редакцията на П. Макариев. АКЕС/ИПИС, София.

- Карагьозова, Н. (2015) Формиране на толерантност и емпатия при 5–7-годишните деца. – *Професионално образование*, том 17, 1.
- Макариев, П. (1998) Диалогът между културите и комуникативната рационалност. – В: *Общности и идентичности*. Ред. и съст. А. Кръстева. София.
- Нешкова, Р. (2014) Емоционалната компетентност на учениците. Обучението по български език и литература в мултикултурна среда в началния етап на основната образователна степен, Рива, София.
- Ние-те. Кратък етнополитически речник предназначен предимно за граждани на Република България, ненавършили години за паспорт. (1997) София.
- Рангелова, Е. (2009) Методика на възпитателната дейност (първа книга). Екс-прес, София.
- Стаматов, Р. (2008) Детската агресия. Изд. Хермес, Пловдив.
- Тоцева, Я. (2011) Интеркултурна комуникация и интеркултурна комуникативна компетентност. – *Бизнес секретар*, 3.
- Чавдарова-Костова, С. (2010) Съвременни предизвикателства пред интеркултурното възпитание. ИК „Образование“, София.
- Чавдарова-Костова, С. (2005) Интеркултурното възпитание като средство за формиране на толерантност в мултикултурните общества. – В: *Етническото многообразие и обединяващата се Европа*. Център за исторически и политологически изследвания, Фондация „Солидарно общество“, Фондация „Жан Жорес“, София.
- Шапкалова, С. (2004) Педагогическият опит за обучение в междурелигиозна толерантност. – В: *Сборник с научни доклади от конференция на тема „Образование и толерантност“*, Шумен, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“. – [www.ethnotolerance.org/biblioteka/Obrazovanie/Pedagogicheskiqt\\_opit.doc](http://www.ethnotolerance.org/biblioteka/Obrazovanie/Pedagogicheskiqt_opit.doc) (15.08.2016).
- Arasaratnam, L. A. (2009) The development of a new instrument of intercultural communication competence. – *Journal of Intercultural Communication*, 20.
- Bennett, J. (2015) The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence. SAGE Publications Inc. Thousand Oaks, CA.
- Bennett, M. (2011) A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. – [http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI\\_t\\_Pubblicazioni/47/FILE\\_Documento\\_Bennett\\_DMIS\\_12pp\\_quotes\\_rev\\_2011.pdf](http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/47/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf), 18.07.2015.
- Byram, M., Perugini, D. C., Wagner, M. (2013) The Development of Intercultural Citizenship in the Elementary School Spanish Classroom, *Learning Languages* Contents 18(1).
- Byram, M. (2011) Lecture, part of a ForLang conference, retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=NXhfi16CGOA>, 08.2014.
- Byram, M. (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Childs, J. B. (2003) *Transcommunalism: From the politics of conversion to the ethics of respect*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cole, E. G., & Luna, Z. T. (2010) Making coalitions work: Solidarity across difference in U.S. feminism. *Feminist Studies* 36 (1).
- Council of Europe (2008). White Paper on Intercultural Dialogue [CM(2008)30 final 2 May 2008]. Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe.

- Deardorff, D. K. (2006) Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. – *Journal Studies in International Education*, 10(3).
- De Vignemont, F., & Singer, T. (2006) The empathetic brain: How, when, and why. *Trends in Cognitive Sciences*, 10.
- Foster, P. (2016) Anti-Muslim sentiment on rise in Europe due to migration and Isil as continent rejects multicultural society. – In: The Telegraph. – <http://www.telegraph.co.uk/news/2016/07/12/europe-rejects-multi-cultural-society-says-survey/> (28.10.2016).
- Greenholtz, J. (2003) Assessing cross-cultural competence in transnational education: The intercultural development inventory. *Higher Education in Europe*, XXV.
- Ibrahim, F.A. (1991) Contribution of Cultural Worldview to Generic Counseling and Development. – *Journal of Counseling and Development*, 70.
- Jakobson, R. (1959) On Linguistic Aspects of Translation, p. 236, *quoted in* Deutscher, G. (2010) Does Your Language Shape How You Think?, *New York Times Magazine*. – [http://www.nytimes.com/2010/08/29/magazine/29language-t.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2010/08/29/magazine/29language-t.html?_r=0) (29.09.2016).
- Keen, S. (2006) A Theory of Narrative Empathy. *NARRATIVE*, Vol. 14, No. 3, 207–236, The Ohio State University.
- Kim, Y. Y. & Ruben, B. D. (1988) Intercultural transformation: A systems theory. – In: Y. Y. Kim & W.B. Gudykunst (Eds.) *Theories in intercultural communication*, (pp.299–321). Newbury Park, CA: Sage.
- Liao, X. (2001) *Effective Communication in Multicultural Classrooms*.// Department of Communication Studies, University of Northern Iowa, 2001.
- Matveev, A., Yamazaki Merz, M. (2014) Intercultural Competence Assessment: What Are Its Key Dimensions Across Assessment Tools. In: *Toward Sustainable Development Through Nurturing Diversity: Selected Papers from the Twenty-First Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology* (p.141–153). – [www.iaccp.org/sites/default/files/stellenbosch.../Matveev.pdf](http://www.iaccp.org/sites/default/files/stellenbosch.../Matveev.pdf) (10.08.2016).
- Neath, Jeanne F., Reed, Cheryl A. (1998) Power and empowerment in multicultural education: Using the radical democratic model for rehabilitation education. // *Rehabilitation Counseling Bulletin*, Sep98, Vol. 42 Issue 1.
- Oxford dictionary. – <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/empathy> (17.02.2015).
- Ramsey, M. L. (2000) Monocultural Versus Multicultural Teaching: How to Practice What We Preach. – *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 19310293, Vol. 38, Issue 3.
- White Paper on Intercultural Dialogue (2008) Council of Europe [CM(2008)30 final 2 May 2008]. Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe.
- Whorf, B. L. (1939) The relation of habitual thought and behavior to language. In: Spier, L. (ed.) *Language, Culture, and Personality*. Sapir Memorial Publication Fund, Menasha, WI.
- Zaki, J. (2010) *Scientific American*, What, Me Care? Young Are Less Empathetic. – <http://www.scientificamerican.com/article/what-me-care/> (17.02.2015)
- Zhu, H. (2011) From Intercultural Awareness To Intercultural Empathy. In *English Language Teaching*, Vol. 4, N. 1, 116–119, Canadian Center of Science and Education. – <http://www.ccsenet.org/elt>

Постъпила януари 2017 г.

Рецензент: доц. д-р Ваня Божилова