

Публикувано в  
Сборник „Интерактивни методи в съвременното образование”.  
Университетско издателство “Неофит Рилски”,  
Благоевград, 2010, с. 300-306

## Интеркултурни аспекти на комуникативната педагогическа компетентност

*Мая Сотирова*  
*Югозападен университет „Неофит Рилски”*

Динамичните процеси в образованието през последните години се свързват основно с глобализацията, която прониква настъпателно във всички обществени сфери. Факторите, обуславящи характера на съвременната глобализационна среда, са много, но безспорно най-мощните от тях са масовите информационни и комуникационни технологии и нарастващата културна хетерогенност – явления, които предопределят и най-големите предизвикателства, противоречия и проблеми в съвременното общество.

Безспорно глобализационните процеси променят комуникацията на фундаментално равнище. Традиционното разбиране за нея преди всичко като междуличностно взаимодействие се оказва незадоволително, тъй като информатизацията налага преосмисляне на начините, по които културата влияе върху общуването. От друга страна, в глобализационния и технологизиран социален контекст комуникативните умения влияят положително върху личностната реализация и професионалния живот, тъй като разширяват възможностите за предаване и получаване на информация, за придобиване и приложение на знания. В този контекст „способността за ефективно справяне с присъщите на комуникацията културни различия става повече от конкурентно предимство в модерния свят” (Kluver 2004: 435). Нещо повече. Днес все ховече се утвърждава разбирането за **интеркултурната диалогичност** като модерно продължение и неизбежна алтернатива на межкултурното взаимодействие.

Процесите на разширяване на интеркултурността във всички социални сфери извеждат на преден план ключовата роля на образованието като социален агент. Жак Делор определя неговите отговорности като първостепенни, но същевременно акцентира и върху тяхната проблематичност. Отстояването на правото на различност не трябва да затруднява контакта и диалога с другите, ето защо образованието трябва да поеме трудната задача да превърне многообразието в градивен фактор за всеобщото разбирателство между индивидите и групите (Делор 1995). Една от основните постановки в Доклада на Комисията по образование от 1947 год. разглежда демокрацията и образованието като явления, движещи се между двата полюса – на свободата и реда, на индивидуалността и интеграцията..., „приемащи и утвърждаващи различията и задоволяващи се само с единство, богато като оркестрова хармония...” (Лоби 1995: 28).

В Доклада на Юнеско „Образованието – скритото съкровище” „ученето да се живее заедно” е един от четирите „стълба”, на които трябва да се основава образованието на 21 век. То включва „формиране на разбиране на другите хора, на тяхната история, традиции и духовни ценности... и помага на хората да развият нова чувствителност, базирана на разбирането за нашата нарастваща взаимозависимост...” Но, както посочва Комисията, при определянето на съдържанието на образованието трябва да се има предвид, че другите три „стълба”<sup>1</sup> дават основата на „ученето да се живее заедно”. (Learning... 1997: 18-19). Тази постановка е ключова, тъй като, от една страна, поставя интеркултурната компетентност на подрастващите като първостепенен образователен приоритет, от друга – разполага я върху фундамента на общата личностна образованост, и от трета – акцентира върху проникването на интеркултурността във всички аспекти на образователното въздействие и взаимодействие.

---

<sup>1</sup> Learning how to acquire knowledge (да се научим да учим), learning for life (да се научим да бъдем), learning to how to act (да се научим да правим) – пак там, с. 18-19

Разбирането за **интеркултурността като интегративна характеристика на съвременното образование** се свързва с приемането ѝ като една от водещите нравствени ценности на днешното общество и утвърждаването ѝ като един от съвременните възпитателни приоритети (Чавдарова-Костова 2010: 13). Интеркултурността се определя като един от водещите принципи в съвременната педагогика, интерпретиран „и като методологическо изискване към конструиране на теорията ѝ, и към образователните системи и образователната политика, и като принцип за подбор на учебното и възпитателното съдържание, както и в процеса на преподаване и възпитание на практика” (Бояджиева 2009: 135). Ето защо при конструирането на възпитателно-образователното взаимодействие е важно не само да се отчита специфичния мултикултурен фон в класната стая, но и да се използват всички налични ресурси за насърчаване на взаимното опознаване и приемане, за създаването на атмосфера на толерантност към различията и постигане на интеркултурна диалогичност.

В този контекст мултикултурната училищна реалност задава нови параметри на социално-педагогическото взаимодействие. Според Я. Рашева-Мерджанова, компонентни на комуникацията са комуникиращите субекти заедно с комуникационната ситуация (жизнения свят), а резултатите и ефектите на комуникацията се отчитат на три равнища – лично, социално-нормативно и общокултурно (Рашева-Мерджанова 2005: 34-35). Межкултурната интеракция се оказва неизбежна, тъй като всеки от субектите „влиза” във взаимодействието като носител на собствената си култура и (съзнателно или не) отстоява наложените от нея и интериоризирани ценности, норми и правила на поведение.

От психолингвистично гледище комуникативният акт не е чисто езиков, в него се реализира съвкупността от фонові знания, които задават социо-културния фон на самото общуване. „Етнопсихолингвистиката разглежда различията във вербалното и невербалното поведение на носителите на едни или други езици. Изучаването на фрагментите на това поведение е възможно само при разбиране на феномена „култура”, т.е. анализът и описанието на фрагментите на вербалното и

невербалното поведение се води в рамките на триадата „етнос – език – култура”, което позволява да се съди не само за повърхнинните, но и за дълбинните структури, управляващи менталното и нементалното поведение на представителите на едни или други етнокултурни общности...” (Даскалова 2003: 291). В психолого-литературоведческата концепция на Л. А. Шейман (Шейман, Варич, 1976) фоновите знания се означават с понятието „етноейдеми” като образи, определящи национално-културната специфика в езиковото поведение на представителите на различни лингвокултурни общности.

Терминът **комуникативна компетентност**, въведен от Д. Хаймс, обозначава не само специфично езиковите знания, но и знанията, необходими за употребата на езиковите форми по подходящ начин, т.е. комуникативната компетентност притежава езикови, психофизически и социални характеристики (Hymes 1972: 58-65). Като детерминанта на речевото поведение на човека в процеса на общуване комуникативната компетентност включва набор от „схеми” като абстрактни структури за справяне с конкретен проблем от комуникативен характер, които индивидът пречупва през собствения си опит, поведението на другите и предписанията им. Според Хаймс, целта в психолингвистичните изследвания би трябвало да бъде: „да се обясни фактът, че нормалното дете усвоява изреченията не само като граматически, но и като подходящи. То придобива компетентност кога да говори и кога не, а също и с кого, къде, кога и как. Накратко, детето съумява да придобие репертоар от речеви актове, да участва в речеви събития и да оценява изпълнението им от другите. Освен това тази компетентност е тясно свързана с отношението, ценностите, мотивацията, засягащи езика, неговите характерни черти и употреби.“. Според Ф. Даскалова, е нужно да се разкрие практическото място и значение на тези въпроси за целите на развитието и обучението, особено що се отнася до условията на днешните мултиетнически общества (Даскалова 2003: 170-171, 310).

**Комуникативната педагогическа компетентност** се оказва ключова в този контекст, тъй като вербалната и невербалната комуникация в тези условия имат свои специфики, които учителят трябва да познава и управлява. Според Я.

Тоцева, „учителят-мениджър трябва да бъде ефективен комуникатор и да предлага на малките ученици модели за взаимно обогатяващо общуване. Добре е самият той да демонстрира толерантност към различията и обучителните затруднения на учениците от етническите малцинства.” (Тоцева 2008: 52-66). Освен вербалния и невербалния кодекс, към изискванията за ефективна комуникация в мултикултурни класове И. Иванов отнася още: позитивното отношение към другата култура, гъвкавост в комуникацията; опит да се разбере детето с неговата семейна среда, опит, социални условия на живот; изучаването на общочовешките ценности; възприемането на чувствата и убежденията на събеседника сериозно; доверието на учителя към учениците, взаимното доверие между учениците и др. (Иванов 2008: 45-46).

Възможностите за интеркултурна комуникация в педагогическото взаимодействие не бива да се разглеждат само в рамките на субект-субектните отношения, доколкото интеркултурният контакт в широк смисъл се проявява на различни нива в социалното пространство, включително и в образованието. Тук ще разгледаме възможните нива на негова проява с фокус върху ролята на **учителя като интеркултурен медиатор**.

На първото ниво са междупличностните взаимоотношения, опосредствани от ролевите очаквания и предписания. Различната културна принадлежност не е на преден план, тя става значима “само в особените моменти на знакови ситуации или при модели на частно поведение”. На пръв поглед се проявява смесване и дори сливане на култури, но то е само “текущо, инцидентно, временно, повърхностно” (Драганов 2004: 148). Културната идентичност не е засегната, тъй като в педагогическото общуване обикновено намират проява други идентичностни пластове, други “модули” на персоналната идентичност на всеки от участниците (елементи от национална, ролева и т.н.).

В дългогодишната практика на образованието у нас учителят е собствено културно зависим, обременен, податлив е на културни привързаности, което прави интеркултурният контакт невъзможен. Всъщност културното различие не се

допуска зад стените на училището и класната стая. Образователната сегрегация е най-острата и нехуманна проява на този феномен, но той намира и други, по-“фини” продължения. Пример за това е формалната “интеграция”, зад паравана на която се проявяват други механизми на културно подценяване, незачитане, изолация.

Учителят като интеркултурен медиатор е културно неутрален, дистанциран от собствената си културна принадлежност. Това обаче не означава, че взаимодействието е културно неутрално. Напротив, именно чрез дистанцирането си от собствената си културна определеност, познавайки добре ограниченията, които културният абсолютизъм налага, приемайки разнообразието като богатство и предизвикателство, а не като преграда, той прави възможно включването на учениците като субекти в образователното взаимодействие. По такъв начин в ролята им на учещи се изявата на културната идентичност не само се приема, но и се толерира. Интеркултурният контакт е пълноценен и обогатяващ взаимодействието с нови ракурси, нови гледни точки, позиции, идеи, мнения. Важна задача на учителя на това равнище е „да предава знания и опит, като съдейства за тяхното овладяване, да учи на норми и правила и да транслира базови общокултурни ценности, които да позволяват да всеки ученик да намери своето място в мултикултурния свят.” (Тоцева 2008: 49)

Друго ниво на интеркултурен контакт е досегът с достиженията на духовната култура. Предметите от естетическия цикъл съдържат най-голям потенциал в това отношение. В един по-дълбок план на интерпретация абсолютният етноцентризъм тук е невъзможен, тъй като културните достижения са наднационални, всеобщи, носят в себе си универсални ценности и добродетели. “Създавайки йерархия от нива на културна идентичност, творчеството... в същото време се включва и в националните култури. В много отношения... това е контакт не между култури или между хора, а между култура и човек”. (Драганов 2004: 148).

В този контекст ролята на учителя не се свежда единствено до опосредстване на взаимодействието на учениците с културните образци. Неговата задача е да адаптира и обогатява

творчески учебното съдържание съобразно специфичния социо-културен фон в класната стая, включвайки в него елементи от бита, традициите, обичаите, достиженията на различни културни групи, особено на малцинствените. Изключително ползотворна е и собствената проучвателна и събирателна дейност на учениците (при предварителната подготовка за уроците, в екипната работа, работата по проекти, в извънкласната и извънучилищната дейност и т.н.). Нейната емоционална зареденост съдейства по непосредствен начин за взаимното опознаване между учениците от различни културни групи, за формирането на толерантност и уважение към културното различие и т.н.

Процесите на образователна интеграция определят културологичното равнище като едно от системоопределящите равнища, на които трябва да бъде разглеждан урока. Според Ем. Василева, „урокът е структура, моделирана от личности, представители на отделни култури – учители, които възпроизвеждат опита, нагласите, традициите на културата (социалната група, към която принадлежат)... Но урокът е и структура, която обединява група деца, представители на различни социални групи с различни ценностни ориентации, традиции и възгледи, материална осигуреност и обществен престиж.” (Василева 2004: 19) В контекста на интеркултурното образование познаването и отчитането на тези особености е важно условие за ефективността на образователно-възпитателното взаимодействие в културно хетерогенна среда – не само по отношение създаването на атмосфера на взаимно уважение и диалогичност, но преди всичко с оглед пълноценното разгръщане на познавателния потенциал на всяко дете.

### **Използвана литература**

1. Бояджиева, Нели (2009). Съвременни измерения на принципите в интеркултурното образование и възпитание. В: Хуманизация и демократизация на университетското образование. Изд. „Екс-прес”, София
2. Василева, Емилия (2004). Урокът в началното училище. Изд-во „Свят 2001“, София

3. Даскалова, Фидана (2003). Психолингвистика. ИК „Даниела Убенова”, София
4. Делор, Жак. (1995). Образованието – скритото съкровище. ЮНЕСКО
5. Драганов, Минчо (2004). Нива на интеркултурен контакт и техните проекции в социалното пространство. В: Европейска интеграция и интуркултурна комуникация. СУ „Св. Кл. Охридски”, Факултет по журналистика и масови комуникации, София
6. Иванов, Иван П. (2008). Проблеми на педагогическата работа в мултикултурната класна стая. В: Многообразие без граници. Фабер, Велико Търново
7. Лоби, А. (1995). Образование за демокрация. *Компас*, 1995, № 5-6
8. Рашева-Мерджанова, Яна (2005). Комуникация и компетентност – еволюционна гледна точка. В: Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Булвест 2000, София
9. Тоцева, Янка (2008). Началният учител – мениджър на комуникациите в мултикултурната класна стая. В: Сборник с научни доклади „Образователна и културна интеграция на ромските деца”, УИ „Неофит Рилски”, Благоевград, с. 46-68
10. Чавдарова-Костова, Сийка (2010). Съвременни предизвикателства към интеркултурното възпитание. ИК „Образование”, София
11. Hymes, D. Models of the interaction of language and social life - Directions in sociolinguistics, New York. 1972
12. Kluver, Randy (2004). Globalization, Informatization, and Intercultural Communication. In: Intercultural communication. A Global Reader. Sage publications, Inc., p. 425-438
13. Learning: The Treasure Within. UNESCO report for Education for the 21st Century (1997). German UNESCO Commission. Neuwied; Kriftel; Luchterhand, Berlin