

МЕЖДУКУЛТУРНО ОБЩУВАНЕ, МНОГОЕЗИЧИЕ И ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

Елена Савова

Im Artikel wird auf wichtige Probleme der interkulturellen Kommunikation und auf Auffassungen über die Vermittlung interkultureller Kompetenzen mit Relevanz für die Methodik und Didaktik des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts eingegangen. Es werden Konsequenzen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht in Bulgarien gezogen.

Идеята за обучение в межкултурно общуване има десетилетна история. Тя стои в основата на т.нар. межкултурен подход в чуждоезиковото обучение (Нойнер, Хунфелд 1996: 111) и дава отражение върху съвременната европейска езикова и образователна политика (вж. Трим, Норт, Кост 2001). От друга страна, импулсите, довели до нейното зараждане, идват от различни области на науката и практиката и тя влияе върху развитието на редица научни и приложни дисциплини. При това се наблюдава трансфер и заимстване на понятия, концепции, изследователски и преподавателски методи от една дисциплина в друга. В настоящата статия, без стремеж към изчерпателност и на базата на предимно немскоезични публикации, се разглеждат някои източници на това многообразие, проследява се пътят на по-важните схващания за обучението по чужд (немски) език и се правят изводи за тяхната приложимост в български условия.

Поради нееднозначната и невинаги точна употреба на определението „межкултурен“ (вж. Вирлахер 2003б: 257) в началото ще се спрем на неговото значение в контекста на межкултурното общуване. Основен белег за разграничаването му от паралелно употребяваните „мултикултурен“ и „транскултурен“ е представката: за разлика от „мулти-“ — което означава „много“, и „транс-“ — „излизащ извън рамките на“¹, представката „между-“ (превод от разпространената в немскоезичната и англоезичната литература „inter-“) насочва към значенията „взаимодействие, обмен, заедност“ (Вирлахер 2003а: 22). Другата съставна част на думата произлиза от „култура“ — централна категория за дисциплините, свързани с межкултурното общуване. На фона на многочислените научни дефиниции (според А. Томас само до 1952 г. — над 150, вж. Томас 2003: 280) в литературата, посветена на межкултурното общуване, се предпочитат определенията на понятието в широк смисъл. Под „култура“ се разбира продукт на човешката дейност, съв-

¹ <http://wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/woerterbuecher/index.page=3799332.html>;
<http://wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/woerterbuecher/index.page=3846586.html>
достъп на 03.06.2009 г.

купност от „системи от знания, интерпретации и действия“ (Кнап 2003: 57), знакова система, ориентационна система от правила, схващания, норми и ценности (Вирлахер 2003а: 24, Томас, цит. по Хойсерман, Пифо 1996: 429), която се реализира, натрупва и предава чрез традициите в „човешката и обществената практика“ (вж. Круше 1995: 163) в рамките или надхвърляйки рамките на отделните териториално или национално дефинирани общества (Кнап 2003: 57) и „влияе върху възприятията, мисленето, преценките и действията на хората в дадено общество“ (Томас, цит. по Хойсерман, Пифо 1996: 429). В този смисъл човешкото поведение и комуникация се определят от универсални (транскултурно валидни — Вирлахер 2003а: 24), от индивидуални, но и от „специфични“ за всяко общество, организация или група от хора фактори (вж. Томас, цит. по Хойсерман, Пифо 1996: 429). Това схващане намира отражение в моделите на межкултурната комуникация, според които културните различия влияят съществено върху резултата от общуването. Това влияние се интерпретира от две основни гледни точки. Според едната културнообусловените различия са основна причина за неуспеха в общуването и следователно основание и изходна точка за обучение в межкултурно общуване (Мюлер-Жакие 2007а). Другата, като се опира в споменатите вече семантични компоненти на понятието межкултурен — „взаимодействие, обмен, заедност“, — разглежда културните различия като възможност за взаимно познавателно и културно обогатяване на участниците в комуникацията (Вирлахер, 2003б: 257 ff). На основата на тази гледна точка се изгражда визия за оптималното протичане на межкултурното общуване като средство и цел на обучението.

Межкултурното общуване се осъществява в ситуации, в които „участниците са представители на различни култури“ и ги „възприемат, категоризират и оценяват [...] от различни перспективи“ (Мюлер-Жакие 2007б). Тези ситуации се реализират винаги различно в конкретни конфигурации от време, място, средства за информационен обмен, роли, намерения и взаимодействия на участниците. В условията на глобализация, повишена мобилност и използване на нови технологии много от тях днес не само насърчават, но и изискват определени умения за межкултурно общуване. Примери за такива ситуации са:

— комуникацията чрез електронни медии, която дава възможност за преодоляване на национални и културни граници, но едновременно с това и за бързо разпространяване на невярна информация, за формиране на стереотипи и на негативни нагласи по отношение на други етноси и култури (вж. Крум 2003а: 414);

— общуването с произведения на чуждестранното изкуство — литература, кино, театър и други, което, от една страна, е средство за познавателно и духовно обогатяване на личността, именно защото въвежда в света на други култури, но, от друга, нерядко изисква определени знания и стратегии за тълкуване на елементи от тези култури (например на цветове-

те на костюмите в китайския театър като сигнал за социална йерархия, вж. Хес-Лютих 2003: 79);

— преките междуличностни контакти при задграничен престой, при емиграция или в гранични райони, в лични или в институционални сфери на общуване: здравеопазване, правосъдие, финансови и социални служби, бюра по труда, служби за чужденци, институцията семейство и др. (вж. Хес-Лютих 2003: 79). В тях умението за межкултурно общуване често се оказва предпоставка за интеграцията и дори за оцеляването на индивида в чуждоезичната среда;

— професионалната дейност, в която межкултурното общуване често е ежедневие — например в туризма или в транспорта (както гласи едно мото на авиокомпанията Луфтханза от 90-те години: „Ние сме чужденци всеки ден“); при работа по програми за подпомагане на страните от Третия свят, по европейски проекти, в международния бизнес. В тези сфери от уменията за межкултурна комуникация може да зависи личната кариера или успехът на даден проект;

— академичното общуване — чрез публикации, научни форуми, преподаване и други, при което споделяно от представителите на дадена научна общност съдържание се обменя с помощта на различни, белязани от съответната култура и образователни традиции, мисловни и комуникативни действия и продукти (Клайн, Кройц 2003: 61);

— професионалната дейност на преводачите, които посредничат едновременно между езиците и между културите, т.е. те самите са межкултурни комуникатори *par excellence* (Гьоринг 1998: 112);

— межкултурното учене, което може да бъде неосъзнато или целенасочено, индивидуално или групово, неорганизирано или провеждано в образователни институции. Най-ярък пример за това е чуждоезиковото обучение с неговите основни типове, които се различават в зависимост от това дали изучаваните (преподаваните) език и култура са родни, или са чужди за обучаваните и за преподавателя, от средата на обучение (родна или чуждоезична) и от състава на групата обучавани (национално хомогенен или хетерогенен) (вж. Стефанова 2007: 11). Основните типове чуждоезиково обучение маркират и различни ситуации на межкултурно общуване. Към межкултурното учене спада и изучаването на чужда филология, при което студентът особено интензивно изпълнява ролята на „четящия учещ и учещия читател“ (Вирлахер 2003а: 5). Условия за межкултурно учене в средното образование се създават в мултиетнически класове с деца на имигранти или деца с малцинствена етническа принадлежност, в училища в гранични райони или в мултилингвални образователни институции като Европейските училища в Германия.

Комуникативното поведение на участниците в посочените ситуации може да се определя в различна степен от следните културнообусловени различия:

1. Различия в знанията:

— за факти и явления, които се срещат в определена културна среда и са непознати в друга;

— в светогледа, т.е. вярванията и убежденията, въз основа на които една социална група обяснява и оценява заобикалящия свят. Такива са например различните схващания за отношението на човека към природата (стремеж към надмощие и експлоатация или към хармония), за човешкия характер, за протичането на времето (линеарно или в циклично повторение) и др. (вж. Кнап 2003: 58);

— в ценностите, т.е. „абстрактните ориентири“ в живота на едно социално общество, които направляват човешките действия и взаимоотношения. Приема се, че различните култури могат да бъдат описани с помощта на скџли, базирани върху ценностни опозиции, като „индивидуализъм или колективизъм“, „традиция или прогрес“, „равенство или йерархия“ (вж. Кнап 2003: 58);

— в нормите, т.е. социално споделените правила за действия с етична стойност, чието нарушаване подлежи на санкции — например правилата за избор на партньор (сред които е забраната за кръвосмешение), правилата за хранене (сред които може да бъде забраната за консумация на свинско месо) и др. (вж. Кнап 2003: 58);

— в конвенциите, т.е. социално споделените правила за действия без етична стойност, чието нарушаване обикновено не се санкционира, но се посреща с неодобрение. Те определят например невербалното поведение при поздрав (ръкостискане, прегръдка и др.), отправянето, приемането и отхвърлянето на покана (формално или задължаващо), поведението на госта и на домакина при посещение, правенето и приемането на подаръци, съдържанието на комплиментите, спазването на точността и др. (вж. Кнап 2003: 58—59, Херингер 2004: 165, 168—169);

— в отношението към теми и области на живота и общуването като работа, учтивост, хранене, „другост“ и др. (Кнап 2003: 59);

— в стереотипните представи, „които се споделят от повечето членове на даден културен кръг по отношение на втори културен кръг, но се отхвърлят от повечето членове на втория като неверни“ (Херингер 2004: 199—200).

2. Различия в използването на езиковите и неезиковите средства за общуване във вербалната, паравербалната и невербалната речева дейност.

Те са пример за това, че културните и езиковите особености често са неотделими една от друга и трябва да се преподават съвместно:

— наличие на културни реалии във всеки език, т.е. лексикални единици, които нямат съответствия на езика цел поради отсъствието на съответните явления и понятия в културата цел (напр. самовар) (вж. Тетимова 2007: 75);

— несъответствия в семантичните компоненти на лексемите в различни двойки езици и съответно различия в менталния лексикон и понятийните системи у представителите на различните националности, изградени не

само индивидуално, но и до голяма степен под влияние на културната среда. Това може да се илюстрира с една съпоставка на асоциациите, които предизвиква думата „гора“ у немски и у азиатски студенти. Несъвпадащи елементи са например активираните от немските студенти „спокойствие, самота, сянка, влага, иглолистни дървета“ и активираните от азиатските студенти „опасност, слънце, диви животни, змия, слон“ и др. (вж. Нойнер 1990: 5);

— различия в използването и в тълкуването на словесните действия за определени комуникативни цели: например поздрав, обръщение, представяне, отказ, извинение, критикуване, убеждаване и др. В английския език се употребяват различни изрази за извинение в зависимост от това дали извинението предхожда, или следва действието, за което се отнася (съответно *Excuse me* и *I'm sorry*). По подобен начин се използват и съответните словесни действия в италианския език (*Scusi* и *Permesso*) (Херингер 2004: 173). Изразът „Интересна идея“ в британския английски се тълкува не като твърдение, а като подлагане на съмнение или дори отхвърляне на идеята (Херингер 2004: 170). От друга страна, използването на директни словесни действия (напр. отказ) от страна на немците се възприема от британците като проява на неучтивост (Кнап 2003: 59);

— различия в построяването на един комуникативен акт — начало, край, последователност на словесните действия, редуване и прекъсване на събеседниците и др. (вж. Херингер 2004: 170). В китайската култура готовност за комуникация се сигнализира с въпроса „Яли ли сте вече?“. Ако последва отрицателен отговор, разговорът прекъсва. Английското „*How do you do*“ е поздрав и изисква не отговор, а повторение на въпроса. Телефонните разговори на немски език започват, като вдигналият слушалката се представя с името си, докато на италиански разговорът се открива с *Pronto*, а на френски с *Oui* (Херингер 2004: 165);

— различия в логическото и езиковото изграждане на текстовите разновидности и в начина на тяхното използване (популярен пример от немскоезичното академично общуване е студентският реферат, вж. Клайн, Кройц 2003: 62);

— системнообусловени различия в езиковите средства за изразяване на дистанция или на близост към комуникативния партньор — срв. местоимението за второ лице в единствено и в множествено число, използвано при учтиво и неформално обръщение в английския език (*You*) с местоименията *Sie* за учтиво обръщение в единствено и множествено число, *du* и *ihr*, използвани при неформално обръщение съответно в единствено и множествено число в немския език. Върху тези особености се наслагват и културноспецифичните конвенции за употребата на *Wie* или *ti* в определена комуникативна ситуация и съответно фаза на общуването (вж. Херингер 2004: 166);

— различия в допустимите теми за разговор — например пари, алкохол, тяло, политика, домашни животни и др. (Херингер 2004: 171–172);

— различия в отношението към някои видове разговор, като „смолтoлк“ или размяна на клюки (Херингер 2004: 171-172);

— паравербални различия — например при модулиране на височината на тона и силата на звука, при използване и тълкуване на паузите. Така например дългите паузи и мълчанието по време на разговор се възприемат негативно в повечето европейски страни, но не и във Финландия или в страните от Източна Азия (Кнап 2003: 59, Херингер 2004: 172);

— различия в езика на жестовете, мимиката, погледите и физическото разстояние между партньорите в комуникацията, например еднаквите увърдителни и отрицателни жестове с глава, използвани от българите и от средноевропейците с противоположни значения (Херингер 2004: 169).

3. Различия в навиците, стиловете и стратегиите на учене, които при смяна на културната среда влияят на учебния процес и на общуването в класната стая. Те зависят от доминиращите в родната среда:

— образователни традиции — индивидуалистични, ориентирани към постиженията, или колективистични, ориентирани към сътрудничеството;

— основни форми на учене — учене чрез пробата и грешката, учене, контролирано от учителя, или „дидактически насочвано“ учене;

— навици за учене — например чрез заучаване (наизустяване) на факти или чрез решаване на проблеми;

— схващания за ролята на преподавателя — авторитарна или партньорска (вж. Нойнер, Хунфелд 1996: 112, Хес-Лютих 2003: 78, Томас 2003: 279).

Посочените, без претенции за изчерпателност, различия в комбинация с редица фактори — лични, афективни, ситуативни — направляват действията на всеки един от партньорите в комуникацията и служат като опора за предвиждане и тълкуване на комуникативното поведение на другия. Те могат да повлияят отрицателно върху резултата от комуникацията, като доведат до непълно или неправилно разбиране, до неадекватни комуникативни действия, до провал на комуникацията, до спадане на мотивацията за общуване и учене в условията на културни различия. В зависимост от конкретните случаи това може да има различни последици за общуващите — от почти незабележими до съдбоносни.

Представеното многообразие от ситуации и проблеми на межкултурното общуване стои в обсега на т.нар. интердисциплинарна област межкултурна комуникация (Гьоринг 1998: 114). Но за разработването на отделни аспекти на този многолик феномен дават импулси различни научни области — прагматингвистиката, рецептивната естетика, литературната херменевтика, културологията, педагогиката, психологията и много други, както и практическият опит. Пряко влияние върху межкултурната ориентация в обучението по немски език като чужд имат следните дисциплини и схващания.

На първо място, това е дисциплината покрив *межкултурна германистика* (Вирлахер 2003а: 1). Межкултурната германистика (МКГ) се за-

ражда концептуално през 1968—1970 г., а се появява в наименование на университетска специалност в Германия за първи път през 1987 г. Тя черпи идеи от англоезичното и романоезичното научно пространство (Хес-Лютих 2003: 76), но се развива и под влияние на условия и нужди, засягащи висшето образование във ФРГ. Това са например нарасналият брой другоезични студенти, изучаващи германистика и немски език, натрупаният преподавателски опит в родна или чуждоезична академична среда, засилването на научния обмен в условия на културни различия, повишеният интерес към гледната точка на обучаваните. На базата на този опит се достига до извода, че немският език и германистиката се изследват, преподават и изучават от различни (културни) перспективи и с различни потребности, които не съответстват напълно на целите и методите на изследване и обучение в родната филология. Изтъква се необходимостта тези цели и методи да се съобразяват с изходните знания и култура на обучаваните. В същото време се отчита и нарастващата необходимост от кадри с многоезична и межкултурна компетентност, които да работят в различни области на международните отношения. 80-те и 90-те години са динамичен и продуктивен период, в който се полагат теоретичните и методологичните основи на една дисциплина, налагаща нова парадигма в германистичните изследвания. Разработват се ключови категории като граница, диалог, дистанция, емпатия, толерантност, чуждост — дефинирана като „осмислена другост“ и др. В теорията и практиката на обучението се отделя внимание на процесите на разбиране в условия на културна близост и дистанция, а като основен подход се налага съзнателното и продуктивно съотнасяне на роднокултурната и чуждокултурната перспектива. Набелязват се следните цели на приложната културологична дисциплина *междукултурна германистика*:

— Изучаване и осветляване на културата цел при условията и перспективите на нейното възприемане като чужда и в рамките на межкултурното общуване;

— Изграждане на умения у немските и чуждестранните студенти да упражняват професии в областта на международното сътрудничество, в международната икономика, трансграничното управление, образованието, науката, културата, медиите, дипломацията.

За постигане на тези цели в различни научни и практически области се създават и планират в перспектива следните поддисциплини:

- МКГ като регионална, ориентирана към съвременността и интердисциплинарна чуждокултурна наука с компоненти езикознание, литературознание, странознание, ксенология и сравнителни културни изследвания;

- МКГ с историческа насоченост;

- МКГ като поддисциплина на европеистиката;

- МКГ като културнофилологическа поддисциплина (междукултурна лингвистика и межкултурно литературознание);

- МКГ с фокус върху теорията и практиката на превода;

- МКГ като международна дидактика на обучението по немски език;
- МКГ като програма за следдипломна квалификация и др. (вж. Вирлахер 2003а: 1—45).

Успоредно с това се развиват нефилологически дисциплини, които имат цели, сходни с тези на МКГ и си сътрудничат с нея:

- Междукултурна бизнес комуникация;
- Междукултурна философия;
- Междукултурна педагогика;
- Междукултурна психология и др.

В рамките и извън рамките на висшето образование действат и програми за продължаващо обучение и тренировъчни семинари, подготвящи за академичен престой в чужбина или за професионална дейност с международни контакти.

Вторият основен импулс за обучението по междукултурно общуване идва от т.нар. педагогика за чужденци и имигранти. Усилията в средното образование първоначално са насочени към преодоляване на проблемите при преподаването в мултиетнически и мултикултурни класове, в чийто състав влизат деца на имигранти (подобни, макар и не същите, условия у нас се създават в класовете, в чийто състав влизат деца от малцинствени етнически групи). Като главна задача на обучението се изтъква не само интегрирането в чуждокултурната среда, но и т.нар. междукултурно възпитание и изграждане на умения за „междукултурно учене“. Това означава всички ученици, независимо от тяхната етническа принадлежност, да живеят заедно в мултикултурно и многоезично общество, да учат в условия на равнопоставеност на различните култури и езици, обменяйки учебен, културен и езиков опит (вж. Крум 2003б: 139). Подобни умения се изграждат и в специални курсове за възрастни. Посочените схващания влияят и върху обучението по немски като втори език, което протича при условия, различни от обучението по немски език като чужд (вж. Барковски 2003: 157—158).

Обучението по немски език като чужд за нефилолози заимства идеи както от междукултурната германистика и нейните поддисциплини (особено от литературната дидактика, херменевтиката и странознанието), така и от нефилологическите дисциплини с междукултурна насоченост и от педагогиката за чужденци. Но т.нар. междукултурен подход в чуждоезиковото обучение се развива и видоизменя и под влияние на проблеми, схващания и обществено-политически условия, които пряко засягат методиката на преподаване на чужд език.

През 80-те години това е предимно реакцията върху прагматичното течение в комуникативния метод, целящо изграждане на компетенции за ежедневно общуване в страната на изучавания език. Освен проблемите и възможностите при преподаването в културно хетерогенни групи в немскоезичните страни, се осъзнава и необходимостта от съобразяване на целите, съдържанието и методите на обучение с регионално и културнообус-

ловените потребности, знания и опит на обучаваните извън тях (Нойнер, Хунфелд 1996: 111f). На „универсалистичното схващане“ за изграждане на комуникативната компетентност чрез преподаването на функциониращи във всеки език словесни действия се противопоставя тезата за културната обусловеност на речевата дейност (Крум 2003а: 414). А през 90-те години междукултурната ориентация на езиковото обучение се вписва в контекста на глобалните цели на европейската езикова и образователна политика, сред които е създаването на възможности европейските граждани да общуват и да се реализират в условия на засилена глобализация, мобилност, езиково и културно многообразие (Трим, Норт, Кост 2001) .

Така според Общата европейска езикова рамка умението за междукултурно общуване се свързва с общата комуникативна компетентност на многоезичната личност. Съставлящите го подумения са представени като част от декларативното и процедурното знание и от нагласите за общуване на езиковия потребител (на уещия). Те влизат и в отделните елементи на неговата „комуникативна езикова компетентност“ (вж. Трим, Норт, Кост 2001). Същевременно умението за междукултурно общуване се представя и в самостоятелни модели, най-често чрез следните компоненти:

— Когнитивен компонент — знания за родната и изучаваната култура, за специфичните за тях правила за комуникация; знания за универсалиите в общуването и за признаците, които отличават родната култура от чуждата;

— Афективен компонент — способност за емпатия и толерантност, готовност за смяна на перспективата при възприемане на елементите от чуждата култура;

— Стратегически или дейностен компонент — стратегии за успешно справяне със ситуации на междукултурно общуване, в това число за изглаждане на недоразумения; учебни и изследователски стратегии за обогатяване на знанията за изучаваната култура и за правилата за комуникация в нея (напр. чрез наблюдение, допитване и др.) (вж. Крум 2003а: 416, Крум 2003б: 142, Грау, Вюрфел 2003: 312).

Като отделен компонент в Общата европейска езикова рамка е обособено „междукултурното съзнание“, т.е. познаването, съзнаването и разбирането на връзките между родната и изучаваната култура в контекста на културното многообразие (Трим, Норт, Кост 2001).

В чуждоезиковото обучение умението за междукултурно общуване се изгражда с помощта на следните дейности:

— Откриване на различията и разговор за тях;

— Наблюдение и обсъждане на процесите на разбиране и на неразбиране;

— Използване на недоразуменията като отправна точка към разбирането;

— Съпоставка на елементи от родната и от изучаваната култура на

базата на общи, универсални елементи от човешкия жизнен и социален опит (раждане, семейство и др.).

Съществено значение за осъществяването на тези дейности има подборът на специални теми и текстове. Текстовете изпълняват следните функции:

- дават автентична информация за страната на изучавания език;
- създават атмосфера за общуване, близка до условията в изучаваната култура;
- тематизират различията;
- дават възможност за съпоставка и смяна на перспективите, от които се възприема даден (социокултурен) феномен.

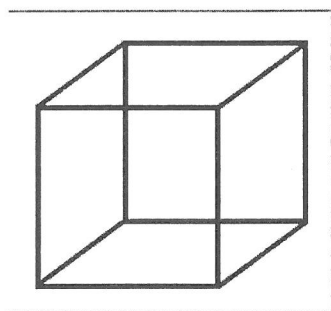
За целите на работата с текст се полагат основите на специална дидактика на четенето. Разработва се и дидактика за работа с литературни текстове в обучението по немски като чужд език, базирана на межкултурната германистика.

Целите на межкултурно ориентираното чуждоезиково обучение се осъществяват с помощта на специални задачи и упражнения. В представената по-долу типология, базирана на Хойсерман и Пифо (1996: 399—436) и на Грау и Вюрфел (2003: 312—314), тези задачи са класифицирани предимно според компонентите на умениято за межкултурно общуване, които развиват. Разбира се, много от тях допринасят за едновременното изграждане на повече от един компонент на това умение, а също и на текстовата, дискурсивната, лексикалната, а по-съвременните — и на многоезичната компетентност.

1. Задачи за школуване на възприятията, за преосмисляне и смяна на собствената гледна точка и навици за интерпретация (те са насочени предимно към афективния компонент на умениято за межкултурно общуване). В една от тези задачи се използват въпроси, познати от гешалтпсихологията: „Какво виждате — стара жена или младо момиче?“ (фиг. 1) или „Кои ъгли изпъкват на преден план?“ (фиг. 2).



Фиг. 1



Фиг. 2

След обсъждане на отговорите на обучаваните (в пленум или по двой-

ки) може да се проведе дискусия за различните гледни точки на възприемане и за недоразуменията в човешките взаимоотношения (по Хойсерман, Пифо 1996: 408).

Повод за подобен разговор дават и задачите за разсъждаване върху „границите“, които ни налагат нашият личен и културен опит при интерпретиране на действителността. За отправна точка могат да се използват текстовете от друга култура, например:

Няколко жени на рибари се прибирали в своето село от пазара. По пътя били изненадани от силна буря. Един градинар, чийто магазин за цветя бил по пътя им, ги приютил.

Жените си легнали в магазина, но не могли да заспят от силната миризма на цветя. Тогава една от тях се досетила и изляла върху цветята няколко кани от водата, в която преди това била рибата. Жените дълбоко вдъхнали миризмата и скоро заспали.

Когато градинарят дошъл, за да отвори магазина, той отначало не разбрал, къде се намира — толкова силно миришело на риба.

На учещите може да се възложи да открият сами идеята на текста или да разкажат история от родната култура със същото послание (по Хойсерман, Пифо 1996: 403).

2. Задачи за развиване на толерантност и за разграждане на предразсъдъци (също насочени към афективния компонент на уменията за межкултурно общуване). Сред тях са дискусиите за мира, национализма и предразсъдъците на базата на картини, текстове, крилати фрази, лозунги и др.

Част от тези задачи изискват осмислянето на понятия като предразсъдък, типичен и др. или критична рефлексия върху собствените стереотипи, например: „Опитайте се да съставите дефиниция на понятието предразсъдък“; „Дайте примери за ваши предразсъдъци, или за такива у други хора“; „Нарисувайте „типичния“ германец, японец, шотландец и др.“.

Към разговори и изводи за стереотипите и предразсъдъците насочва и задачата: „Отбележете изказванията, които свързвате със стереотипи в мисленето, а след това споделете и обосновайте вашите отговори:

- Бих се оженил/омъжила само за жена/мъж от моята националност;
- Жителите на Северна Германия не са словоохотливи;
- Не всеки американец е материалист;
- Във Франция има и хора, които не обичат секса;
- На някои теми не мога да говоря с мъже/с жени;
- Италианец, а не може да различи оперна ария от автомобилен клаксон!

— Шотландец, а колко пари изхарчи!“

(По Хойсерман, Пифо 1996: 419)

3. Задачи за доближаване до света на изучаваната култура и за межкултурна съпоставка (насочени предимно към когнитивния компонент на компетентността за межкултурно общуване). Към тях спадат работата с

художествени текстове и филми, анализите на реклами, на обяви за запознанства, словесни действия, „критични ситуации“², анкети и др. С помощта на тези задачи учещите могат да се запознаят със светогледа, ценностите и конвенциите, възприети в средата на изучаваната култура, както и да открият потенциални източници на недоразумения при общуването в нея.

Но това може да се постигне не само чрез откриването на различия, а и чрез съпоставка на различни културни перспективи въз основа на общи, универсални теми (свободно време, образование, семейство и др.). Такива задачи могат да се поставят още в началните нива на обучението по чужд език и да се използват същевременно за развиване на умения за четене, писане и говорене. Един пример е задачата, при която учещите четат и сравняват „визитни картички“ на свои връстници от различни националности. Тя дава добра основа за откриване и обсъждане на общото и различното в средата на родната и на изучаваната култура (по отношение на училището, работата, възрастовите интереси, членовете на семейството, жилището, свободното време и др.) (по Нойнер, Хунфелд 1996: 120—121).

Откриването на различия на базата на общото е основна дейност и според концепцията за работа с художествен текст, разработена в межкултурната германистика и приложима в обучението за филолози и нефилолози. Чрез анализ на деиктичната структура се реконструират елементи от художествения текст, които се възприемат еднакво от всички читатели, независимо от тяхната културна принадлежност. След това в херменевтичен читателски разговор тези елементи се тълкуват от различни културни перспективи (вж. напр. Круше 1995: 91ff).

4. Задачи за анализ и съпоставка на езикови структури и понятия (насочени към когнитивния компонент на уменията за межкултурно общуване). Много от тях дават добра възможност за откриване на връзки между езиците и културите, а с това — и за развиване на многоезичното съзнание.

Такава е задачата за търсене на „думи пътешественици“ в изучавания и в родния език, например: сос (френски), картофи (италиански), гулаш (унгарски), шоколад (език на маите), кафе (арабски) и др. (Хойсерман, Пифо 1996: 422).

Подобна функция изпълнява и съпоставката на културно универсални словесни действия (напр. поздрав, обяснение в любов) в езици от общи и от различни езикови семейства (вж. Стефанова, Савова 2008: 44—45).

Други задачи от този вид изискват сравняване на основни понятия и на конотативни лексикални значения, изградени в контекста на родната и на изучаваната култура: „Опишете едно типично жилище във вашата страна — помещенията, предметите и др. За какво се използват помещенията във вашето жилище? При какви поводи ви посещават роднини и приятели? Пред-

² Ситуации, в които са възможни недоразумения и/или конфликти поради културни различия.

Към тази група могат да бъдат причислени и задачите от тренировъчната програма Културен асимилатор. Създадена в САЩ през 1962 г., тя се разработва в различни варианти в зависимост от съотношението между родната и изучаваната култура и от конкретните цели на обучението (за бизнес контакти, за академичен престой или стаж в чужбина и др.). Основна дейност в програмата е анализът на „критични ситуации“, в които поради културни различия могат да възникнат недоразумения с отрицателен ефект върху комуникацията. По време на анализа учещите се стремят да вникнат в поведението на „действащите лица“ от гледна точка на представителите на изучаваната култура. След това те набелязват и обсъждат свои стратегии за общуване в подобни ситуации, които могат да изпробват в ролеви игри (вж. Херингер 2004: 222 ff).

Други задачи и проекти, при които уменията за межкултурно общуване се развиват чрез прилагане в автентични и/или в учебни условия, са драматизациите, симулациите (например преговори с чуждестранен партньор), теренните изследвания в страната на изучаваната култура, международните училищни проекти, кореспонденциите между класове от различни държави, обменът на ученици и др. Те развиват умения за межкултурно общуване, но изискват и предварителна подготовка в тази област (вж. Грау, Вюрфел 2003: 314, Крум 2003а: 143).

Един по-подробен анализ на разгледаните типове задачи би довел до извода за връзки между обучението по който и да е чужд език и обучението по конкретен чужд език (немски), както и за трансфер на задачи от други дисциплини и програми, разработени за специфични цели на межкултурното общуване (напр. програмата Културен асимилатор). А направеният преглед на основните схващания за обучението в межкултурно общуване, възприети в чуждоезиковото обучение, показва, че те се зараждат и развиват под влиянието на условия и потребности, част от които не са характерни за българската среда на обучение.

Това налага да припомним една от изходните позиции на концепцията за межкултурен подход в обучението по немски език: Необходимо е изборът и прилагането на способите и задачите да бъдат съобразявани със съотношението между изходната, в случая българската, и изучаваната култура, с конкретните цели на обучение — филологическо или нефилологическо, за устна или писмена комуникация, с особеностите на българските обучавани — изходни знания, „стереотипи“ за изучаваната култура, национално самосъзнание, отвореност към другите култури, отношение към другостта, образование и навици за учене, езиков и културен опит. Преподавателите, носители на културата и езика на своите ученици, имат добра възможност да проучат внимателно тези предпоставки и да се съобразяват с тях при обучението за межкултурно общуване.

ЛИТЕРАТУРА

- Barkowski, H. 2003:** Deutsch als Zweitsprache. In: Bausch, Christ, Krumm, S. 157–163.
- Wierlacher, A. 2003a:** Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie. In: Wierlacher, Bogner, S. 1–45.
- Wierlacher, A. 2003b:** Interkulturalität. In: Wierlacher, Bogner, S. 257–264.
- Grau, M., N. Würffel 2003:** Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Christ, Krumm, S. 312–314.
- Jenkins, E.-M., R. Fischer, U. Hirschfeld, M. Hirtenlehner, M. Clalūna 2003-2006:** Dimensionen. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsposter: Brot international. Достъп: http://www.hueber.de/seite/pg_poster_brot_dim [26/07/2009].
- Göhring, H. 1998:** Interkulturelle Kommunikation. In: M. Snell-Hornby (Hg.). Handbuch Translatologie. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 112–115.
- Clyne, M., H. Kreuz 2003:** Kulturalität der Wissenschaftssprache. In: Wierlacher, Bogner, S. 60–69.
- Knapp, K. 2003:** Kulturunterschiede. In: Wierlacher, Bogner, S. 54–60.
- Krumm, H.-J. 2003a:** Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Wierlacher, Bogner, S. 413–417.
- Krumm, H.-J. 2003b:** Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Christ, Krumm, S. 138–144.
- Krusche, D. 1995:** Leseerfahrung und Lesergespräch. München: Iudicium.
- Müller-Jacquier, B. 2007a:** Glossar Interkulturelle Kommunikation. Материал от 5-та лятна академия за университетски преподаватели по немски език, Регенсбург (непубл.).
- Müller-Jacquier, B. 2007b:** Interkulturelle Kommunikation – ein Verlaufsmodell. Материал от 5-та лятна академия за университетски преподаватели по немски език, Регенсбург (непубл.).
- Neuner, G. 1990:** Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu zu entdecken. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 3, S. 4–11.
- Нойнер, Г., Х. Хунфелд 1996:** Методи на обучението по немски език като чужд. С., Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Стефанова, П. 2007:** Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, оценяване. С., Силена.
- Stefanova, P., E. Savova 2008:** Deutsch für dich. 7. Klasse. Lehrbuch. Sofia, Verlag Anubis.
- Тетимова, Е. 2007:** Превод на културни реалии в романа „Пан“ на Кнут Хамсун. В: Превод и културен трансфер. С., Унив. изд. „Св. Климент Охридски“, с. 74–80.
- Tomas, A. 2003:** Lernen und interkulturelles Lernen. In: Wierlacher, Bogner, S. 276–286.
- Trim, J., B. North, D. Coste 2001:** Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Достъп: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [16/09/2009].
- Heringer, H. J. 2004:** Interkulturelle Kommunikation. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Hess-Lüttich, E. W. 2003:** Interkulturelle Kommunikation. In: A. Wierlacher, A. Bogner (Hg.), S. 75–81.
- Häussermann, U., H.-E. Piepho 1996:** Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium.
- Bausch, K.-R., H. Christ, H.-J. Krumm (Hg.) 2003:** Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Wierlacher, A., A. Bogner (Hg.) 2003:** Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: Verlag Metzler.

Modul 10

Sprachen

Die Menschen in Europa sprechen viele verschiedene Sprachen. Die meisten dieser Sprachen kann man in drei Gruppen oder Familien einteilen: Germanisch, Romanisch und Slawisch. Die Sprachen in den einzelnen Gruppen weisen untereinander eine gewisse Ähnlichkeit auf, weil sie denselben Ursprung haben. So stammen die romanischen Sprachen zum Beispiel vom Lateinischen ab.

1 Du kannst lesen und hören, wie man sich in einigen europäischen Ländern begrüßt. Wann begrüßt man so – morgens, mittags, abends?

Schwedisch:
God morgon!

Russ:
Доброе утро!

Niederländisch:
Goedemorgen!

Polnisch:
Dzień dobry!

Englisch:
Good morning!

Deutsch:
Guten Morgen!

Tschechisch:
Dobré ráno!

Französisch:
Bonjour!

Slowenisch:
Dobro jutro!

Spanisch:
Buenos días!

Italienisch:
Buonjorno!

Bulgarisch:
Добро утро!

Portugiesisch:
Bom dia!

Doch es gibt andere europäische Sprachen, die nicht so eng oder überhaupt nicht zusammenhängen. So sagt man „Guten tag“ oder „Guten Morgen“ in vier dieser Sprachen:

Baskisch: Egun on!
Ungarisch: Jó reggelt!

Griechisch: Kalimera!
Lettisch: Labrīt!



2 Sprachenlernen kann großen Spaß bereiten und ist auf einem Kontinent wie Europa sehr wichtig. Antworte auf die Fragen:

- Welche Sprachen hast du gelernt?
- Welche Sprachen lernst du?
- Welche Sprachen möchtest du lernen?
- Warum?
- Welche Sprache gilt zurzeit als Weltsprache?
- Welche slawischen Sprachen kennst du? Zähle sie auf.
- Warum lernt man Sprachen?
- Welche Sprache haben die alten Römer gesprochen?
- Welche Sprache sprechen die meisten Menschen der Europäischen Union?

- * Ich lerne xxx und xxx
- * Ich lerne xxx, weil xxx
- * Ich habe xxx gelernt, weil xxx
- * Ich möchte xxx lernen, weil xxx
- * Ich finde die Sprache xxx
- * Es macht Spaß.
- * Vielleicht brauche ich x für mein Studium/ für meinen Beruf.
- * Ich möchte einmal nach xx fahren.
- * Ich möchte die Menschen kennen lernen.
- * Ich habe eine Freundin / einen Freund / Freunde in xxx
- * Wir haben eine Partnerklasse in xxx
- * Ich interessiere mich für Literatur / Musik / Kino / xxx
- * Es ist ein Schulfach.

3 Und so kannst du in 15 Sprachen „Обичам те!“ sagen (Die Ausdrücke sind mit lateinischen Buchstaben transkribiert):

- Französisch: Je t'aime!
- Englisch: I love you!
- Italienisch: Ti amo!
- Russisch: Я тебе люблю!
- Arabisch: Ana behibak!
- Griechisch: S'aghaoo!
- Spanisch: Te quiero!
- Japanisch: Kimi o ai shiteru!
- Ungarisch: Szeretlek!
- Türkisch: Seni seviyorum!
- Chinesisch: Wo ai ni!
- Albanisch: Te dua!
- Armenisch: Jes kez s'rurem!
- Polnisch: Kocham cie!
- Deutsch: Ich liebe dich!

