



## ИЗВЕСТИЯ НА БЪЛГАРСКОТО ГЕОГРАФСКО ДРУЖЕСТВО JOURNAL OF THE BULGARIAN GEOGRAPHICAL SOCIETY

web-site: [www.geography.bg](http://www.geography.bg) e-mail: [journal.bgs@geography.bg](mailto:journal.bgs@geography.bg)



### Формиране на интеркултурна компетентност в обучението по география – теоретични основи

### Formation of intercultural competence in the teaching of geography – theoretical foundations

Мая Василева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Геолого-географски факултет, катедра „Регионално развитие“  
1504 София, България, бул. „Цар Освободител“ 15

Maya Vasileva

Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Geology and Geography, Department of Regional Development  
1504 Sofia, Bulgaria, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.

#### ABSTRACT

#### Key words:

geography education, competence, geographical competence, intellectual competence, intercultural learning

The acquisition of intercultural competence in the modern world is no longer a necessity, but a vital condition for building full-fledged interpersonal relationships, security and predictability in communication. It is particularly important in a context of conflict, both between members of the ethnic and/or religious majority in a country and minorities, and within minorities themselves. Whatever the reasons for this, a solution can be sought through integration. This is an issue of intercultural education and intercultural learning. The contribution of geography education to the formation of intercultural competence is significant. This is quite understandable, given the specifics of the subject. The role of geography is clearly outlined at several levels: at the level of goals; at the level of educational content; at the level of educational process; at the level of performance control. It is these levels that should be the subject of more in-depth study in the context of intercultural learning. The present study offers their most general didactic-methodological characteristics.

#### Увод

Придобиването на интеркултурна компетентност в съвременния свят вече не е необходимост, а жизненоважно условие за изграждането на пълноценни междуличностни отношения, сигурност и предвидимост в общуването. Тя е с особено важно значение в условия на конфликтни отношения, както между представителите на етническото и/или религиозно мнозинство в дадена държава и малцинствата, така и в самите малцинства. Каквито и да са причините за това, решение може да се търси посредством интеграцията. Това е проблематика на интеркултурното възпитание. Погрешно е схващането, че то означава асимилация, нихилизъм, че цели приемането на чужди ценности като свои, загърбване на национални и патриотични ценности. Напротив, за придобиването на интеркултурна компетентност е от изключителна важност развитието на критично мислене както към собствената култура, така и към чуждата. 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 битуюващи предразсъдъци, отнасящи се както от мнозинството към малцинствата, така и от малцинствата към мнозинството. По същество, интеркултурната компетентност може да се определи като възможно, алтернативно и дългосрочно решение на ескалираща агресия и конфликти, ако се формира навреме и се превърне с общественозначима кауза. Нейното формиране ще реализира водещата идея за единство и интеграция в обществения живот (по Жечева, Н. 2018, 155-156).

Ясно е, че предизвикателството е огромно. Училището, обаче има потенциала да се справи с него. То е общността, в която учителите и учениците трябва да съумеят да си сътрудничат и да изградят доверие едни към други, да положат усилия за осъществяване на интеркултурен диалог. Това е пътят към мирно съвместно съжителство на различни култури в рамките на една територия, това е формулата на интеграцията (нак там).

Формирането на интеркултурната компетентност неминуемо преминава през обучението по география. Това е съвсем обяснимо, предвид спецификата на учебния предмет. Ролята на географията се очертава ясно на няколко равнища: на равнище цели; на равнище учебно съдържание; на равнище образователен процес; на равнище контрол на постиженията. Именно тези равнища следва да бъдат обект на по-обстойно проучване в контекста на интеркултурното учене.

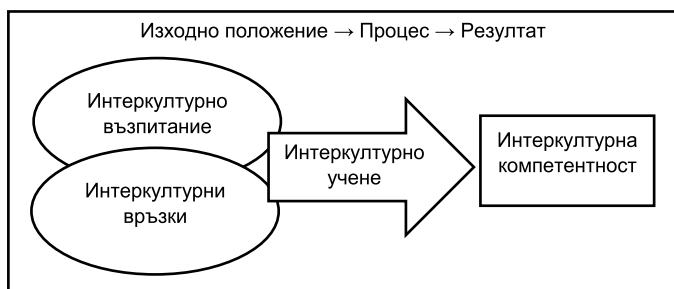
## Материали и методи

Настоящата статия има за цел да представи най-обща дидактико-методическа характеристика на интеркултурното учене в контекста на обучението по география. Идеята на автора е да положи основата, върху която да стъпят по-нататъшните проучвания, насочени към практиката на обучението по география и водещи до формиране на интеркултурна компетентност у учениците. В тази връзка следва да се даде отговор на някои основни въпроси.

Кои са основните понятия?

Ако „ученето“ е промяна на поведението, вследствие на придобит опит, което се осъществява посредством интеракция на индивида и неговия околна свят, то тогава „интеркултурното учене“ е промяна на поведението, вследствие на придобит опит, посредством интеракция на индивида със заобикалящия го свят от чужди култури. В този смисъл се налага разграничение на понятията „интеркултурно“ и „мултикултурно“. Понятието „интеркултурно“ най-често се употребява във връзка с осъществяването на обмен между култури, по-точно: между хора и групи с различен културен облик, докато „мултикултурното“ описва обществени ситуации, при които се срещат повече култури, респ. културни общности, системи.

Липсата на еднозначно тълкуване на концепциите на интеркултурното учене, интеркултурното възпитание и интеркултурното образование усложнява нещата, тъй като те се интерпретират и като процес и като резултат. Ако погледнем, обаче към активно дискутираното напоследък понятие „интеркултурна компетентност“, образът ще се „избистри“. Интеркултурната компетентност целенасочено се нарежда в сферата на резултатите като „устойчива способност за успешно взаимодействие с представители на чужди култури, която се овладява посредством интеркултурно учене“ (по Н. Grosch & R. Leenen, 1998, 29). Опит за опростено представяне на интеркултурното учене е направен на фигура 1.



**Фигура 1.** Основни понятия на интеркултурното учене (Rinschede, G. 2007, 205 по Н. Grosch & R. Leenen, 1998, 29)

**Figure 1.** Basic concepts of intercultural learning (Rinschede, G. 2007, 205 by Н. Grosch & R. Leenen, 1998, 29)

Следователно може да се приеме, че интеркултурното учене е процес, който се осъществява в ситуация на междукултурни връзки по съответстващ на това образователен аранжимент, водещ до формиране на интеркултурна компетентност.

Важен момент е разграничаването на естествено придобит и педагогически конструиран/инсцениран опит от учене и взаимодействия. Предполага се, че ежедневието е идеалното и същевременно „естественото“ място за среща на културите, за осъществяване на интеркултурно учене и интернационално разбиране (по Nieke, W. 1994). Направените проучвания, обаче отдавна раклашиха сериозно това предположение (вж. Auernheimer, G. 1988; 1995). Американски изследвания, напр. установяват, че формирането на смесени класове в училище не води автоматично до разрушаване на етнически стереотипи и до повече толерантност. Контактът между групите, представители на различни култури, не само че не намалява противопоставянето между тях, а дори го засилва. Друг пример - социологически проучвания на туристически престой в чужбина често пъти съвсем ясно показват засилване на съществуващите стереотипи и негативно отношение, именно защото „в крайна сметка разполагаме с едни и същи селективни перцептивни навици за интерпретиране на различните културни стимули“ (Otten, H. 1994, 20). В социалната психология дискусиата около тази проблематика в исторически план достига до известната книга на Allport за предразсъдъците. Идеята, че само усилената интеракция между представители на различни културни групи може да подобри взаимоотношенията им е известна като „контактна хипотеза“. Предполагаше се, че контактът на противоположностите ще направи по-силни откритите прилики в културите и по този начин ще разруши съществуващите стереотипи. Цяла поредица от проучвания, обаче потвърдиха твърдението, че междукултурният контакт сам по себе си не води до такива положителни ефекти, а само в условията на специфичен контекст и само в определени форми на интеракция могат да се очакват позитивни резултати като приемане, симпатия и др. (Н. Triandis & V. Vassiliou, 1967; Thomas, A. 1994, 230). Като препоръчвани социални, респ. ситуационни предпоставки се сочат преди всичко доброволността на контакта, равнопоставеността, интензивността, т.е. честотата на контакта, включително и институционалното/нормативното стимулиране на контактите. Личностни/персонални предпоставки са, напр. емоционалната стабилност, отвореност към нови преживявания, ограничено ниво на етноцентристски нагласи сред представителите/участниците.

На фона на подобно изобилие от ограничаващи предпоставки, върху които трябва да стъпят програмите за интеркултурно възпитание, провалът на редица интеркултурни срещи в голяма част от американските проучвания, се приема за нормален. Според Streeck, репродуктивният механизъм на неправилно общуване между културите не е задължителен, „в един междуетнически контакт страните имат възможност да се противопоставят на „неизбежната тенденция към шизмогенеза“, да прескочат етническите граници, да открият общите си черти. Тя е следствие на комуникацията.“ (Streeck, J. 1985, 117). В този смисъл стимулирането на контакт, само по себе си не гарантира идеален процес на интеркултурно учене, т.е. необходим е интеркултурен образователен аранжимент.

Позовавайки се на социално-психологическите фактори, определящи интеркултурния процес на учене, човек остава с впечатлението за „процес на учене на култура“, „по-точно и по-пълно разбиране на култура“, „придобиване на култура“, „културна адаптация“. Това налага усилията да се насочат към дефиниране на конкретните цели на такъв процес на учене. Най-малкото, необходим е теоретичният фундамент, въз основа на който да се изведат възможностите и ограниченията пред този процес на учене. Вероятно липсата на подобен теоретичен фундамент се свързва с разнообразните интерпретации на множество дисциплини от различни сфери на познанието, с различен подход и репертоар методи, като напр. етнология, междукултурна психология, лингвистика. Бихме добавили липсващият градивен елемент от по-новите концепции на културната антропология – символният интеракционизъм и социалният конструктивизъм.

Кога се „пресичат“ културите?

Според Lewin, пресичане на културите се осъществява, когато партньорите на взаимодействието се намират „по едно и също време в повече от една ситуация“ (Lewin, K. 1963, 301). В подобни ситуации се преплитат различни възбращаеми светове, срещат се различни хоризонти на доверието. Според известната метафора на Levi-Strauss, в културна общност, актьорите като членове на оркестър организират музикално изпълнение, за което е необходимо „концертно съгласувано поведение“ (Levi-Strauss, C. 1970, 17). Основната идея тук е, че в ситуация на културна интеракция обичайните модели на поведение и възприемане на реалността, носещи белезите на културата на индивида, се оказват неефективни и непълни: партньорите нито могат да наложат собствените си възгледи и поведение, нито могат да се адаптират към модела на поведение на другите. Неуспехът на ориентационната функция на културата, на основата на която индивидът общува в социална структура, при по-интензивно и особено недоброжелателно „потопяне“ в чужда култура, може да носи със себе си значително психическо натоварване и дестабилизация, да се проявят реакции на претоварване, известни с ключовите думи „културен стрес“ и „културен шок“. За всяка комуникационна и интеракционна ситуация са необходими както рецептивни, така и продуктивни способности за изразяване и за адекватно невербално поведение (Rost-Roth, M. 1997, 5). Изначално, проблемът с разбирането се състои в идентифицирането/разпознаването на значенията. Сърцевината на проблема с разбирането, следователно е в наличния културен структурен модел, според който се организират значенията. Подобен структурен модел е в основата не само на процеса на разбиране в по-тесен смисъл, а и на всички процеси на приемането и запаметяването. Наличният опит или организираното знание приема формата на очаквания. Конкретно, социалните интеракции се ръководят от сложна мрежа от взаимни очаквания. В комуникационна ситуация, напр. подобни очаквания могат да повлияят на поведението по определен начин. Проблемът на интеркултурното разбиране, следователно възниква не само от конфронтацията с непознатото, а и от подреждането, интерпретацията и оценката на чуждото спрямо собствените структурни модели от културни очаквания.

Какво е културата?

Понятието „култура“ е основополагащо в настоящото изследване. За настоящата цел следва да се анализира в

два смисла: като процес на среща на културите и като посредничество между културите. Културата може да се определи като смислова система, възприета от голяма група хора и дефинирана като „цялостност от споделени значения, определящи поведението им“ (Geertz, C. 1987, 46). В социологически контекст културата може да бъде определена като общоприето в една група „знание“ (включващо определен стандарт на поведение), т.е. съзнанието на представителите на тази култура, очертаващо очакванията относно обичайната и адекватната/подходящата „конфигурация мислене-чувства-поведение“ (Krischke Ramaswamy, M. 1985, 35). За целите на настоящото изследване понятието „култура“ се дефинира по характеристиките, изведени от H. Grosch & R. Leenen (H. Grosch & R. Leenen, 1998, 33):

- Акцентът на схващането за културата не е върху постиженията или произведенията на културата, като напр. изкуство, музика, поезия, философия, т.е. „Първото изменение на културата“ (според Hofstede, G. 1993, 19), а върху ежедневната култура, т.е. върху „Второто измерение на културата“.
- Културата може да бъде изобразена само частично, съществената част от нея е заложена в субективното съзнание. Тя става видима чрез дейността, т.е. посредством интеракция и комуникация в общност.
- Културата е колективен феномен, който не е задължително етнически. Могат да се разграничат национални и регионални култури, също така култури на организации или професии. Ясното разграничение на понятието „култура“ изисква решение на два основни въпроса: въпросът за съпоставянето/сравнителната перспектива и емпиричният въпрос. Става дума първо – за обединяване на релевантен брой лица около специфична система от значения, т.е. обособена група и второ – за разпространение на определен културен стандарт, включващо обичайните трудности на социологическото проучване, т.е. неговия вероятностен характер и характер на тенденция.
- Интеркултурната комуникация не се осъществява между „културите“, а между индивидите, които повече или по-малко представят различни културни системи от значения. Културата, като общ език или история, може да допринесе за създаването на идентичност. Широкият обхват на културната принадлежност предлага възможността и създава необходимостта от полагане на основите на собствена специфична идентичност. Етническите процеси опеределят само една, най-често националната култура на принадлежност като истинската или „важната“, омаловажавайки значението на другите културни общности.

Какво означава енкултурацията?

По-точната дефиниция на процеса на интеркултурното учене изисква първо да бъде оформена представата за това как и при какви обстоятелства се придобива култура. Енкултурацията и културните белези се свързват с едностранното адаптиране на индивида към наличното културно наследство, т.е. с неговото „ментално програмиране“. В социологически смисъл става дума за културно социализиране на индивида, видима напр. в неговата особена жестикуляция. Понятието енкултурация в този процес засяга само ранната фаза на първото „културализиране“, т.е. първичната социализация на субекта

на детето, в която то се откроява от другите в околния свят. В този смисъл звучи правдоподобно, културните белези да се приемат като особено дълбоки и устойчиви, защото в тази фаза започва „процеса на конструиране на личността“ (Fend, H. 1970, 45). Следователно се оправдава и схващането на редица автори, че „културният личностен базис/основа“ се полага именно тук. Проблемното положение обаче е, че заложените в ранна детска възраст ориентации трудно подлежат на промени. Погледнато от друг ъгъл се обхваща само едната страна на процеса на интерактивното конструиране на социална, респ. културна реалност, т.е. динамиката на културата не се обхваща цялостно. От научна гледна точка адекватният анализ трябва да засяга отношението култура-личност не като едностранна зависимост, а като взаимодействие. В социологически смисъл процесът на интерактивното конструиране на културна реалност, се базира на взаимодействието между субективното интернализирание и общественото обективизиране. Докато хората възприемат значения, т.е. приемат „културни белези“, приемат също и окръжаващата ги култура, било то като начин на изразяване, било то като форма на дейност. Подобно „екстернализирание“ от една страна е обективно детерминирано, а от друга – възможно за усвояване. Става дума не само за обект на материалния свят, а и за речеви акт или прищичен „мълчалив“ модел на поведение, когото се отразяват винаги в процеса на комуникация.

Най-важните обстоятелства в тези разсъждения относно ежедневната репродукция на културата са: първо, че обществото съхранява както културната традиция, така и културната промяна и второ, че културните белези придават специфична културна принадлежност на индивида, като в същото време не изключват принципната му отвореност към интеркултурен процес на учене. Тези обстоятелства са взаимно обусловени. Тук „педагогиката влиза в действие“. Културната форма на съзнание и дейността на ориентация на активния социален субект не са еднозначно утвърдени, а са поставени в един диалектико-динамичен процес. Те подлежат на „обработка“ посредством специфичен педагогически дизайн (по Sternecker & Treuheit, 1994, 36). Важно обстоятелство е и, че културните белези могат да се придобият не само в една определена фаза от живота. Същественият момент е не фазата от живота, а интензивността и устойчивостта на въздействието в социалната интеракция. Търсенето на допирни точки може да се осъществи не само чрез експлицитно казаното, но и посредством „премълчаното предполагаемо“ (по H. Grosch & R. Leenen, 1998, 35).

Какво означава културният центризм?

В социологията културната реалност е „свят на сигурността“, защото „основните структури, в които функционира обществото не се поставят под въпрос, а се приемат за естествени и разбиращи се от само себе си“ (Berger & Berger, 1976, 20). В този смисъл етноцентризмът може да се приеме за „еогоцентризм с разширен обхват в рамките на група“. Всеки приема наивно своята позиция като център на света и организира около нея опита и дейността си (Stagl, J. 1992, 161). За да избегнем близкото и много разпространено разбиране за етноцентризма, насочваме вниманието към културния центризм. Разбиран като основополагащ феномен на принадлежност към комуникационна общност и стоящ в центъра на ежедневната ориентация, културният центризм често означава „базирана на местоположението ценностна ориентация“. Макар представата

за културно превъзходство тук все още да не е така съществена, тенденцията към оценка на поведението на представителите от чужди култури неволно се прокрадва. Възприятието на собствения свят отразява позитивен ценностен акцент, докато „другият“ изглежда „чужд“ и неестествен. Изначално, собствената ценностна система – далеч от етнически и расистки предразсъждения – „оцветява“ възприятието, представяйки по презумцията чуждата култура „по-лоша“ от собствената.

В научните дискусии се откриват доказателства, че културният центризм е първообразът, върху който при определени личностни и социални обстоятелства се конструират етноцентрични, националистични или расистки ментални структури. В този смисъл културният центризм съдържа афективен компонент, тенденцията към културна „самовлюбеност“. По-важното в случая е, че саморефлексивността към собствената култура продължава да се поддържа и в процеса на формиране на социална идентичност, дори и след фазата на енкалтурация. Противопоставянето на чуждия жизнен свят се проявява като стрес (било то позитивен, било то негативен), защото културният образ на една комуникационна общност я идентифицира, т.е. служи за нейното външно разграничение и вътрешно стабилизиране. Колектив, който вече се е дефинирал около определена култура, притежава т.нар. „идеологичен имунитет“, който му пречи да се „размие в периферията“. Културният центризм е тенденция към полагане основите за формиране на културната идентичност (Berger, H. 1986, 69).

Кои са основните проблеми пред „културното учене“?

„Културното учене“ в много отношения се разграничава от другите подходи към ученето. На първо място, културният образ и смислова перспектива метафорично казано, придобиват „плът и кръв“, посредством опита, при преразглеждане на очаквания, възприятия и интерпретация. Специфичното културно възприятие тенденциозно осмисля дифузна и противоречива информация, като допълва познатия образ. Културната реалност, която пресъздаваме ежедневно не само, че не подлежи на критична оценка, но и утвърждава своята „самоочевидна валидност“. Именно това е обяснението, защо повечето информация и повечето контакти с представители на чужди култури автоматично не водят до „културно учене“. Допълваме и с факта, че „културното знание“ се поддържа афективно. Много бурни емоции като отхвърляне, страх, възмущение, отвращение, появени в контакт с представители на чужди култури нарушават хармонията и застрашават комуникацията. Такива реакции следва да се предвиждат още в началото на срещата с чуждото и да се игнорират. Аналогична реакция, но с противоположния знак е тази за идеализирането или екзотизацията на чуждото. Тази реакция, макар да предполага отвореност към чуждите култури, техните модели на поведение и ценности, пак възпрепятстват „истинската среща на културите“. Нещо друго, културното знание е „скрито“ знание, то се натрупва имплицитно, посредством имитиране на образи. Културното възприемане се осъществява до голяма степен на фона на осъзнаването, незасягайки изобщо процесите на учене.

Всичко горепосочено обосновава специфичните трудности пред интеркултурното учене:

- В интеркултурното учене се преразглежда съществуваният мироглед. Той се горазвива посредством

нови перспективи и значения. В този смисъл интеркултурното учене не може да бъде ограничавано до адаптация и потвърждение, то пресича границите и трансформира (Mezirow, J. 1991).

- Интеркултурното учене засяга общи, но и специфични проблеми на ученето. Общите противоречия възникват от особените изисквания на интеркултурното учене и от проблемните теми, стоящи на заден фон. Подобни проблематични теми могат да бъдат: страхът от загуба на ориентация, от загуба на идентичност и загуба на груповата подкрепа. В този смисъл особеностите на „фоновата култура“ изискват специфично учебно съдържание и методи за преподаване.
- Тъй като подобни проблеми винаги ще съществуват и учениците винаги ще възприемат селективно, формирането на задължителни интеркултурни „курсове за обучение“ би било напълно безсмислено. Интеркултурното учене се осъществява доброволно, то трябва да е осъществявано като активен процес на търсене.
- Тъй като интеркултурното учене поставя пред учениците особени изисквания, превантивно трябва да се наблюдават ебенуалните проблемни реакции. Често пъти заинтересовани са тези, които вече имат наличен опит към чуждите култури и са отворени към тях. Това са участници, за които сблъсъкът на чуждата култура с тяхната културна самоопределеност не предизвиква негативен стрес, а представлява позитивно предизвикателство и шанс за учене. В този смисъл когато се превъзмогне селективният ефект на възприемането, ще отпадат пречките пред интеркултурното учене.
- Ако „енкултурацията“ се превърне в процес на социализация за цял живот, то „акултурацията“ и последващото „интеркултурно учене“ ще придобият формата на социализация от особен вид (Sternecker, P. & W. Treuheit, 1994, 55). Следователно интеркултурното учене не е тема на краткосрочни педагогически курсове. Успехът на интеркултурното учене се свързва с добрата организация на учебен процес, който гарантира последователно натрупване на учебен опит.

Интеркултурната компетентност – цел на интеркултурното учене!

Всичко горепосочено навежда на мисълта, че интеркултурното учене е процес, в който ход се променя връзката между собствената и чуждите култури. Този процес засяга развитието на личността. В какво точно се състои това „развитие“? Процесът на развитие може да се определи като все по-добро разбиране на чуждокултурната ценностна ориентация. И ако разбирането означава, в една ситуация на интеркултурни връзки между представители на чужди култури, те безпроблемно и целенасочено да изпълняват собствената си дейност, то тогава разбирането ще е инструментална цел на обучението, а успехът на интеркултурната дейност ще зависи от степента на разбиране на засегнатите чужди култури.

Друг подход вижда самата цел в задълбоченото разбиране на чуждите култури. Тук се търси не само целенасоченото преминаване през чуждата култура, а разбирането какво е да си част от тази култура, да виждаш света през погледа на чуждата култура. С това се поставя темата, която винаги е била обект на дискусии в етнологията. Доколко всъщност

може да се погледне света през погледа на чуждата култура? Geertz искрено се съмнява, че това е реалистична цел на учене, тъй като тук става дума за „вкарване на чужда култура у хора“, говорейки с известен сарказъм за „транскултурна идентификация“. Според него по-реалистично е да се мисли как чуждите разбират сами себе си, в какви символни форми обличат своята култура (думи, образи, институции, поведение), как правилно да ги тълкуваме (Geertz, C. 1987, 290).

В американските проучвания отдавна отхвърлиха етноцентристкия светоглед като цел на процеса на развитие на личността. Според доклад на Ноорс, интеркултурното учене се осъществява като учебен континуум, който започва с етноцентризъм и преминава през разбиране, приемане и оценка, достигайки в крайна сметка до формиране на бикултурна или мултикултурна личност (Ноорс, D. S. 1979, 18). Този основополагащ модел е разширен и детайлизиран от Bennet. Според неговия станал широкопопулярен модел, интеркултурното учене се осъществява в последователност от шест стадия на развитие, които водят до крайния стадий на културна рефлексия. За целите на интеркултурното учене, обаче е необходима предварителна информация относно преобладаващата нагласа сред участниците за осъществяването на междукултурни връзки; оценката на възможностите за обучение и очертаването на съответстващата за това обучение методически подход. Моделът на Bennet, обаче не би могъл да предостави тази информация, тъй като в него липсва емпиричната основа. Авторът представя по-скоро идеален модел за развитие на личността. Идеализираната крайна точка е визията за мултикултурната личност. Тази личност съзнателно полага усилия да развие високо ниво на компетентност по отношение на чужди култури. Подобна „маргинална“ идентичност позволява пълноценно участие в различни култури, благодарение на усвояния богат поведенчески опит, като същевременно развива чувството „да не си на място в нито една култура“ (Жечева, Н. 2018, 160). Моделът очертава трудностите, с които се сблъсква индивидът, който по смисъла на интеркултурното учене цели идеално интеркултурно развитие на личността. Подобна концепция за интеркултурно учене изглежда утопична, тъй като тя не поставя реални учебни условия пред конкретните участници в учебния процес, не съгласява техните мотиви, наличен опит и действителни способности за учене. Проблемът се състои в това, че предварително имплицитно е заложено равнището на културна адаптация и готовност за интеркултурно учене, които всеки учащ трябва да покаже. Педагогическият подход за стимулиране на интеркултурното учене трябва да бъде по-скромен, същевременно по-решителен: да залага широки възможности за учене, да става върху ясни цели и учебни предпоставки. Подобна субективна позиция към учещия се открива в концепцията на интеркултурната компетентност. Под интеркултурна компетентност се разбира набор от способности, позволяващи на индивида независима, адекватна и ефективна дейност в ситуация на среща с чужди култури. Могат да се изведат няколко елемента на тази компетентност: диференцирано самоопределяне и реалистична самооценка; емоционална стабилност и толерантност към другомислието; познаване на разнообразието от различни културни ценностни модели, перспективи и широк поведенчески репертоар. Погледнато от друг ъгъл, това не е нищо повече от един специфичен компонент, разширяващ обхвата на социалната

компетентност на личността. Такава специфична интеркултурна компетентност е необходима най-вече за облекчаване на трудностите при интеркултурната комуникация и интеракция, в процеси на кооперативна дейност между представители от различни култури. В интеркултурния компетентностен профил се поставя особен акцент върху предполагащите интерактивност знания и умения, както и върху т.нар. „метакултурна процесуална компетентност“.

Какво представлява интеркултурният процес на учене?

Несериозно е да се твърди съществуването на идеален модел на интеркултурно учене. Това не изключва възможността да се развият концепции, които предлагат конкретна организация на учебния процес. На фигура 2 е представена последователността от учебни стъпки, основана на културния центризм.

Според горепосочената последователност от учебни стъпки, културният центризм е „основната пречка пред интеркултурното разбиране“ (Sternecker, P. & W. Treuheit, 1994, 36). От методическа гледна точка това трябва да бъде съобразявано и използвано продуктивно. Осъзнаването на собствената културна обремененост се счита за основна предпоставка, която обуславя приемането на чуждото, постепенното разбиране на неговите особености. В този смисъл педагогическият аранжирмент следва да изхожда от личността на учащия и неговата култура, а не от културата на чуждия. В методически план, следователно трябва да се постигне т.нар. структуриран опит, при който се осъзнава влиянието на собствените културни белези върху възприемане, оценка на ситуации и модел на поведение. За извеждането на „собствения културен апарат“ могат да

бъдат използвани различни техники (Redder, A. & Rehbein, J. 1987, 18). Осъзнаването на собствените културни белези, е важна предпоставка за осъществяване на интеркултурен интеракционен процес, при който могат адекватно да се управляват емоциите на засегнатите.

Така нареченото трансформативно учене, според модела на Mezirows се осъществява в три фази: първа фаза – откриване и нарушаване на ориентацията (засягащи представите на учащия за света и за самия себе си); втора фаза – критична самооценка (диференцирано възприемане на чуждото, на основа осъзнатото въздействие на собствените културни белези); трета фаза (приемане на други схващания и перспективи). По-новите дискусии около проблемите на интеркултурното учене подчертават, че промените в развитието на личността се осъществяват на три равнища - когнитивно, емоционално и поведенческо. Процесът на учене следва да съобразява и трите равнища, тъй като и самите културни белези ги засягат в цялост. В този смисъл нито е възможна промяна на начина на мислене без реорганизация на чувствата, нито промяна на модела на поведение, без „емоционална преоценка“.

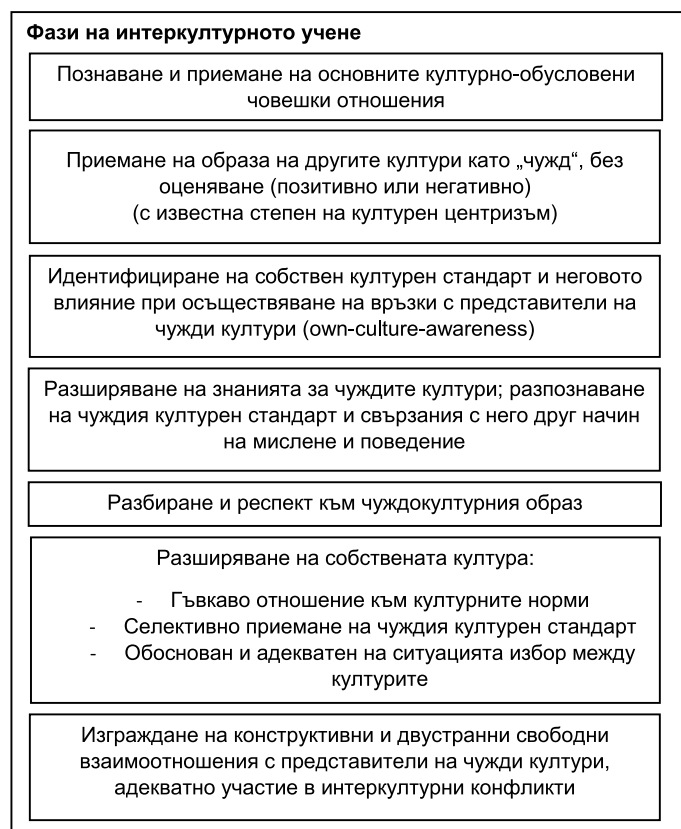
## Заклучение

Как се проектира всичко горепосочено в процеса на обучението по география?

Съвременната дидактика на географията приема интеркултурното учене като основен регулиращ принцип на обучението. Приема го като един „особен вид на сблъсък с чуждото и несходното, което не може да остане ограничено около отделните учебни единици“ (Rother, L. 1995, 8; вж. Василева, М. 2018, 37-39). Като принцип на обучението по география, интеркултурното учене се свързва с промяна в ценностната ориентация и модела на поведение, с развиването на международна солидарност и свободи. От дидактическа гледна точка е ясно, че интеркултурното учене се проектира на равнища на цели и учебно съдържание. Важният момент, обаче е търсенето на методически възможности за операционализиране на принципа в процеса на обучението по география.

Въпреки явната връзка между обучението по география и интеркултурното учене, проучванията на дидактиката на географията в този контекст до неотдавна не бяха достатъчно задълбочени. Като процес интеркултурно учене означава „учене между културите, учене един за друг“ (Rinschede, G. 2007, 204). В резултат на този процес се формира „интеркултурната компетентност“ на учениците. Тя се свързва с техните трайни способности за успешно взаимодействие с представители на други култури, което се развива в процеса на интеркултурното учене.

В контекста на обучението по география „чуждото“ може да се разглежда на три равнища – локално, европейско и глобално. Чуждото в собствената страна е основата на общуването с чуждото в другите страни (Claasen, K. 1998, цит. по Rinschede, G. 2007, 205). На европейско равнище се свързва с търсенето ново отношение и „единно европейско обучение“. По смисъла на това равнище много важна е ролята на обучението по география за „изграждането на пълноценни европейски граждани, за активна съвместна дейност в общия европейски дом“ (вж. Василева, М. 2018, 37-39). На глобално равнище в процеса на обучението се изисква предпазливо отношение към чуждите народи и култури, т.е. да се избягва европоцентричен, етноцентричен или расистки израз.



Фигура 2. Процес на интеркултурното учене (по H. Grosch & R. Leenen, 1998, 40)

Figure 2. Process of intercultural learning (by H. Grosch & R. Leenen, 1998, 40)

По същество в процеса на обучението интеркултурното учене се основава на две положения – извличане на общите черти в различните култури и извличане на техните различия. За да достигне до формирането на интеркултурна компетентност у учениците, интеркултурното учене преминава през няколко стадия. Тръгва се от етноцентризма, при който възприемането на собствената действителност и културното самоопределяне несъзнателно се основават на ежедневния опит и често пъти са емоционални. Първа стъпка в интеркултурното учене е забелязването и осъзнаването на чуждото, т.е. поведението, при което се приемат чуждите култури, без страх от тях и без отричането им. Това се постига в процес на общуване между представители на култури, имащи собствена идентичност и застъпващи собствени ценности. По този начин се откриват общите и различните черти между културите, най-вече между собствената и чуждите. Следващата стъпка представя приемането и респектирането от чуждите култури, което настъпва тогава, когато те се приемат, без да се смятат за по-добри или по-лоши в сравнение със собствената. Така почти е постигната целта на интеркултурното учене – оценката. Става дума за това, обучаемите да започнат съзнателно да разпознават силните и слабите черти на чуждите култури и същевременно да ги подреждат в собствената си ценностна система. Идеалната цел и последен етап на интеркултурното учене, обаче е селективното усвояване/придобиване на нови представи и модели на поведение, възприети от другите култури.

Предвид ролята на комуникацията и интеракцията в процеса на интеркултурното учене, операционализиране на принципа в обучението по география може да се търси в различните форми на съвместна работа и работата по проекти, включително междупредметни, общоучилищни и междучилищни.

## Литература

- Василева, М. 2018. Методика на обучението по география – едно по-широко разбиране за методите на обучение. УИ „Св. Климент Охридски“. София: 158. ISBN 978-954-07-4355-4
- Жечева, Н. 2018. Модели на формиране на интеркултурна компетентност в училищна среда. Годишник на СУ. Книга Педагогика. Том 110. (2017). 154-181
- Auernheimer, G. 1988. Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt
- Auernheimer, G. 1995. Einführung in die interkulturelle Erziehung, 2. überarb. und erg. Aufl., Darmstadt
- Berger, H. 1986. Interkulturelle Beziehungen und ethnische Diskriminierung im Spätkapitalismus, in: Peripherie 24, 68-79
- Berger, B. & Berger, P. L. 1976. Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologie entwickelt an der Alltagserfahrung, Reinbek
- Fend, H. 1970. Sozialisierung und Erziehung. Weinheim/Basel
- Geertz, C. 1987. Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.
- Grosch, H. & R. Leenen, 1998. Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. – G. Auernheimer u.a.: Interkulturelles Lernen. (BpB). 29-46
- Hofstede, G. 1993. Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen - Organisationen - Management. Wiesbaden
- Hoopes, D. S. 1979. Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience, in: Pusch, M. D. (ed.): Multicultural education: A crosscultural training approach, La Grange Park Ill., 10-38.
- Krischke Ramaswamy, M. 1985. Ethnologie für Anfänger. Eine Einführung aus entwicklungspolitischer Sicht. Opladen
- Levi-Strauss, C. 1970. The raw and the cooked. London
- Lewin, K. 1963. Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern Stuttgart
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco
- Nieke, W. 1994. Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multikulturellen Gesellschaften Europas, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik, Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn, 175-185.
- Otten, H. 1994. Interkulturelle Jugendarbeit, in: Otten, H. & Treuheit, W (Hrsg.): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen, 17-30.
- Redder, A. & Rehbein, J. 1987. Zum Begriff der Kultur, in: Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.): Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 38, Oktober, 7-21.
- Rinschede, G. 2007. Geographiedidaktik. (3.Aufl.). Paderborn u.a.: UTB Schöningh. 469. ISBN 978-3-8252-2324-3
- Rost-Roth, M. 1997. Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation: Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online), 1/1997, 37
- Rother, L. 1995. Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. – PG. 25. Jg. H. 7-8, 4-11
- Stagl, J. 1992. Eine Widerlegung des kulturellen Relativismus, in: Matthes, J. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Sonderband 8 der Sozialen Welt. Göttingen
- Sternecker, P. & Treuheit, W. 1994. Ansätze interkulturellen Lernens, in: Otten, H. & Treuheit, W (Hrsg.): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen, 31-56.
- Streck, J. 1985. Kulturelle Codes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation, in: Rehbein, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen, 103-120.
- Thomas, A. 1994. Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? in: Thomas, A. (Hrsg.): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Göttingen Stuttgart, 227-238.
- Triandis, H.C. & Vassiliou, V. 1967. Frequency of contact and stereotyping, in: Journal of Personality and Social Psychology 7, 316-328.