

*Мина Хубенова**

ДИДАКТИЧЕСКИ ИЗМЕРЕНИЯ НА МЕЖДУКУЛТУРНАТА ЛИТЕРАТУРА

Mina Hubenova

DIDACTIC DIMENSIONS OF INTERCULTURAL LITERATURE

Intercultural literary studies in the field of literary scholarship represent a research perspective with a specific theoretical and methodological profile, which is based on two prerequisites: 1) cultural differences can be important in the study and perception of literature, and 2) literature and its reception can reveal these relative differences. In this way culture is interpreted as a category of differentiation, but also as a productive source of exchange, contact, dissemination and integration. Intercultural literary research focuses on specific issues concerning the creation and perception of the literary text, as well as the didactic and methodological aspects of acquiring intercultural competence through it. Literary texts lead, on one hand, to enrichment, curiosity and excitement in students, and, on the other, to the diversification of methodological techniques in foreign language teaching. Literary texts can motivate students and foster their personal development through new methods that not only encourage them to speak, but also inform them about the culturally specific point of view, through the content of the text.

Keywords: *intercultural science; intercultural literature studies; textual aspects and methodological approaches; stereotypes; didactic approaches.*

Интеркултурната литературна наука в сферата на литературните науки е изследователска перспектива с конкретен теоретичен и методологичен профил, който се основава на две предпоставки: 1) културните различия могат да бъдат от значение при изучаването и възприемането на литературата, и 2) литературата и нейната рецепция могат да разкрият тези относителни различия. По този начин културата се тълкува като категория за разграничаване, но и като продуктивен източник за обмен, контакт, разпространение и интеграция. Междуккултурните литературни изследвания се насочват към специфични въпроси, засягащи както създаването и възприемането на литературния текст, така и към дидактическите и методологическите аспекти на придобиване на интеркултурна компетентност чрез него. Литературните текстове водят, от една страна, до обогатяване, любопитство, вълнение у студентите, и от друга – до разнообразяване на методическите похвати в обучението по чужд език. Литературните текстове са начин за мотивиране на студентите и насърчаване на личното им развитие чрез нови методи, които ги подтикват не само да говорят, но също така ги информират за специфичната за културата гледна точка чрез съдържанието на текста за четене.

Ключови думи: *интеркултурна наука, интеркултурни литературни изследвания, текстови аспекти, методологически аспекти, стереотипи, дидактически подходи.*

1. Междукултурната литература – опит за дефиниране

Концепцията за едноезикова национална литература от XIX век преобладава дълго време в науката. Литературата на мигранти, която се появява през 80-те години на XX век, променя тази гледна точка в по-интеркултурно ориентирана езикова литература. Поради нарастващата глобали-

* **Мина Хубенова** – ст. преп. д-р, катедра „Чужди езици и приложна лингвистика“, факултет „Международна икономика и политика“, Университет за национално и световно стопанство, timco@abv.bg.

зация, ценността на межкултурната литература също играе важна роля днес. Межкултурната литература е трудно да се определи по дефиниция. Има ли интеркултурен текст в контекста на литературата? Съществува немалък брой дефиниции на понятието „межкултурна литература“. Придържаме се към схващането, че интеркултурната литература се появява в сферата на влияние на различни култури и литератури и е свързана с тях чрез противопоставяне и отхвърляне, но и чрез обмен и влияние. Интеркултурната литературна наука се оформя като специфична изследователска област в международните литературни науки, както и като част от немския като чужд език (DaF). Затова в сферата на литературните науки е изследователска перспектива с конкретен теоретичен и методологичен профил, който се основава на две предпоставки: 1) културните различия могат да бъдат от значение при изучаването и предаването на литературата и 2) литературата и нейното приемане могат да разкрият тези относителни различия. По този начин културата се тълкува като категория за разграничаване, но и като продуктивен източник за обмен, контакт, разпространение и интеграция. Межкултурните литературни изследвания по този начин се ориентират към специфични изследователски въпроси, които са насочени както към създаването и възприемането на литературния текст, така и към дидактическите и методологическите аспекти на придобиване на интеркултурна компетентност чрез него. Литературните текстове са начин за мотивиране на студентите и насърчаване на личното им развитие чрез нови методи, които ги подтикват не само да говорят, но също така ги информират за специфичната за културата гледна точка чрез съдържанието на текста за четене. Възможните въпроси следователно са:

По отношение на автора: Има ли поетика на межкултурното писане (мултикултурно/межкултурно писане)? Как са литературно определени и трансформирани специфичните за културата на автора и транснационалните научни фондове?

Кои межкултурни стратегии за влияние върху читателите са налице? Как авторът постига баланс между своите възгледи и въздействието им върху читателя?

По отношение на читателя: Каква е значимостта на специфичните белези за отделните култури? Какви са възможностите за межкултурна рецепция и как се насърчават те? Как влияят социално-културните детерминанти и межкултурното разбиране върху хетерогенното четене (межкултурното четене)?

Централна роля играят аспекти като тематични и формални адаптации, езикова полифония, интертекстуалност и хибридность. Различни методологични (интердисциплинарни) подходи могат да се използват за изследване на идентичността, като напр. културният трансфер, психоаналитичните подходи и т.н. Това описание обаче не трябва да замества факта, че точното определение на понятието „межкултурна литература“ все още е много противоречиво.

1.1. Стереотипи в литературата и техният потенциал за преподаване

Стереотипите обозначават силно опростени схеми, фиксирани и широко разпространени представи за една група хора от друга или от самия себе си. Те се формират на базата на няколко, най-вече повърхностни черти, и се характеризират с постоянство и универсалност. Така че те са трудни за промяна и са свързани с почти всички области на живота. Според Липман формирането на стереотипи е когнитивна стратегия за селективно възприемане и намаляване на сложността. В по-неутрална форма се говори за схеми вместо за стереотипи. Те помагат да се организират по-добре множеството визуални индивидуални възприятия чрез обобщения и по този начин да се направят по-управляеми и да изпълняват важна когнитивна и социална роля. Учудващо, индивидуалните наблюдения често се интерпретират като доказателство за уместността на стереотипите и схемите, но девиантните наблюдения често се пренебрегват или се обявяват за изключения. Като важен момент трябва да се отбележи, че представите на народите за себе си и другите са неразривно свързани. Всяко изрично чуждо охарактеризиране на друга нация винаги е имплицитно (често несъзнателно) самоопределение на собственото. Стереотипите често се изразяват лингвистично, а основните им идеи са свързани с нагласите, както и изграждането на образи на другите и себе си. Макар че модерните дидактици на чужд език често използват контрастни на културата модели, те рядко се стремят да диференцират и да отразяват стереотипите. По-специално, тяхната роля в межкултурната комуникация често остава неясна.

Межкултурната комуникация е предпоставка за успешно сътрудничество в един глобализиран свят. Между другото, саморефлексията, необходима за това, не се отнася само до индивидуални мотиви, предразсъдъци и т.н., а също и до собствените културни модели, включително стереотипите и предразсъдъците, съществуващи в собственото общество или група (Auernheimer 2005: 12). Ще покажем с примери как използването на литература може да стимулира тренинг със стереотипите, като отразява понятията „чуждо“ и „свое“ в процеса на межкултурна комуникация. Въз основа на моя преподавателски опит като преподавател по немски език на студенти, изучаващи политически науки и икономика в УНСС, ще покажа как диалогичният процес на насочен към практиката анализ на откъси от избраната литература критично поставя въпроса за конструкциите на „чуждото“ и „себе си“ и процесите на стереотипизиране, от една страна, както и възможности за саморефлексия от друга страна. И накрая, по отношение на други области на приложение, ще обсъдим трансфера на такъв учебен модел към други културни контексти.

Уолтър Липман (2005: 32 – 34) заимства термина „стереотип като метафора“ от езика на печата през 1922 г. Социалната психология и лингвистика се занимават интензивно с него. В чуждоезиковата дидактика хората се интересуват от стереотипи, тъй като в допълнение към чисто езиковото преподаване занимаването с културните характеристики на чуждия език и неговите представители често е задача на урока. Стереотипите често се отнасят главно до народите или културите, както и до членовете на определени групи, по-рядко до отделните индивиди (напр. широко разпространените твърдения „Дай им на българите ядене и пиене“, „Германците са все заети с работа“, „Италианците бързо се паят с жестове и емоции“, „На латиноамериканците ритъмът им е в кръвта“ и т.н.). С такива „привилегии“ се опитваме да подчертаем принадлежността към собствената си културна група (чрез автостереотипи = себепризнания: „ние сме така“) и да се диференцираме от другите (чрез хетеростереотипи = приписване на чуждост: „те са различни“). Все пак често се наблюдава как хората в ежедневния дискурс се стремят да формулират изключения от такива стереотипи (например „не ми харесват гърците, защото..., но приятелката ми е гъркиня, защото тя не е типична гъркиня“ и пр.). Съгласно това стереотипите се разделят на „чужди“ и „собствени“ и съответно според свързаните с тях критерии или характеристики. „Под влиянието на изследванията на „социалното познание“ повечето експерти днес се позовават на „концепцията за стереотипа“ на „когнитивните процеси на девалвация“, т.е. нивото на негативните нагласи или антипатии. По този начин връзката им с дискриминационното действие по никакъв начин не трябва да се разбира еднозначно като причинно-следствена връзка, а трябва да бъде обяснена по начин, зависещ от личността и социалния контекст“ (Pümpel-Mader 2010: 35).

Стереотипите служат на дискурсивното производство на (национални) идентичности. Възможно е да имат ориентираща функция и не само не са отрицателни, но и могат да имат положителни конотации. Стереотипите могат да бъдат част от културните познания, да имат сравнително ниска тенденция към промяна, да се подсилват и са фундаментално независими от индивидуалните нагласи, мнения и предразсъдъци. Те се изразяват в интернационализирани образи или съкратени езикови форми и обичаи, често се основават на груби обобщения и служат в комуникацията като „кръпки“, т.е. разбирането за тях е повърхностно, понякога дори иронично. Дешифрирането на такива съкращения обаче може да стане проблематично, ако зад кратката форма сложността на историческите и културните реалности не се признава или умишлено се изкривява (Pümpel-Mader 2010: 42).

От друга страна, копнежът по или търсенето на „непознатия“ също могат да бъдат позитивно позиционирани и да включват положителни стереотипи: „Знаете ли земята, в която цъфтят лимоните?“. Това, което Йохан-Волфганг фон Гьоте пише във „Вилхелм Майстер – години на учение“ (Hamburger Ausgabe, Том 7, 145). То стана пословично като песен на копнежа по Юга – една утопия на грейнало слънце, задушевна атмосфера, непосредствени хора и неподправено от церемониални модели спонтанно общуване. Става ясно, че положителните, както и негативните стереотипи са афективни модели на интерпретация, които, въпреки че могат да се вместят в дискурса, в крайна сметка имат предимно емоционално-психологически произход.

Едно от съображенията по отношение на „чуждото“ и „странното“ е въпросът дали човек може да излезе от собствения си традиционен културен контекст и да се освободи от механизма на себепознаването. Дали фрази като „никой не може да излезе от кожата си“, „никой не може да прескочи сянката си“ изразяват общо преживяване, което освен мистичното виждане би се освободил някога и от предубеждението? В статията хвърляме светлина върху аспект на литературната дидактика, който е насочен към комуникативната страна и на базата на естетиката на дидактическата литература се основава на дадени интерпретативни модели:

Естетическата литературна дидактика преодолява формалистичната концепция за литературата, като показва, че приемането на литературни текстове има нещо общо с житейския опит на учащите и че четенето на литературни текстове зависи от тях (Bredella, Delanoy, Surkamp 2004: 33).

Предпоставка за това е съображението, че дискурсивното разбиране на литературата и нейните евентуални тълкувания и лични асоциации, особено в межкултурните контексти, могат да допринесат за разширено и многостранно разбиране на културните отпечатъци и различия. Абсолютното разбиране не може да бъде постигнато тук, а разбиране на различни гледни точки, възможно възприемане на перспективите и разширяване на хоризонта на интерпретация. Един от изследователите в теоретично-философския смисъл пита с определен скептицизъм: „Възможно ли е интеркултурното разбирателство с литературните текстове?“ (Бредела 2004: 67 – 86).

Ролята на културата, дългата пренебрегвана връзка между „езика“ и „културата“ като важна характеристика на днешното интеркултурно езиково обучение, се преосмисля и получава решителен гласък в литературната дидактика през 80-те години на миналия век. Затова в литературната дидактика на преподаването на чужди езици осъзнаването на тази връзка е важен компонент. Една от несъмнените реалности в нашия съвременен свят обаче е миграцията и множеството култури, които не на последно място оказват влияние върху социалния, политическия и културния дискурс. Това е една от причините, поради които медиацията между поне две култури се осъществява като „межкултурност“ в икономиката, в политиката, в комуникационната наука, както и в дидактиката. Ето няколко наблюдения:

- Все още широко разпространеното използване на „межкултурните“ дидактически дискурси в преподаването на чуждия език, както и включването им в учебните програми и учебните материали по чуждоезиковото обучение бяха благоприятствани преди всичко от обществени фактори, като нарастващите миграционни движения в Европа, постоянното нарастване дела на неевропейските мигранти и демографското условно увеличение на дела на мигрантите в рамките на Федерална република Германия (Bredella, Delanoy, Surkamp 2004: 17 – 18).

- През последните десетилетия медиацията на литературата и все повече межкултурната литература, особено във връзка с дидактиката на преподаването на чужди езици, става все по-значима. Към днешна дата тази перспектива за межкултурно чуждоезиково обучение е конкретно предпочитана в контекста на подходите, които се занимават с текстолингвистика“ (Bredella, Delanoy, Surkamp 2004: 100).

- Една от най-удивителните образователни цели на съвременната чуждоезикова дидактика е межкултурното учене. Следователно межкултурната грамотност трябва да има различни културни интерпретативни модели, да разкрива стереотипи и да предизвиква размисъл върху тях. Межкултурната компетентност в продължение на няколко години е един от най-важните термини в дидактизирането на чужди езици в университетите и училищата, но и в общия социален дискурс за образованието (Hallet, Königs 2010: 111).

- По-долу обсъждаме използването на някои избрани текстове от съвременната литература, също и по отношение на намирането на идентичност и сложния процес на културна принадлежност. Културната тема е централна за много от изследваните автори. Различните възгледи за култура също кулминират в описанието на различните обичаи и нрави, а тук се изразяват и реципрочните стереотипи. И за тях читателят може да развие чувствителност.

Но също толкова важно е откриването и осъзнаването на самокултурните отпечатъци и проистигащите от това културни различия и прилики. Като се има предвид непрекъснато нарастващата културна разнородност, межкултурното обучение в чуждоезиковото обучение има за цел да

разсее досега установената дихотомия между „свое“ и „чуждо“ и да включи културните влияния на всички обучавани в учебния процес, както и да вземе предвид текущите нужди на учащите се“ (Florak 2007: 21).

Общата европейска езикова рамка предвижда развиване на межкултурно съзнание у обучаваните. Като втори компонент на межкултурната компетентност в Общата европейска езикова рамка (GeR) и в допълнение към социално-културните познания се споменава и развиване на межкултурна чувствителност. Това означава осъзнаване и възприемане на различията и приликите от една страна на собствената културна принадлежност и чуждата.

2. Межкултурно четене на литературен текст

Какво означава да се разбере един литературен текст? Какво трябва да бъде разбрано? Разграничаването на различни степени на разбиране е от особена важност в обучението по чужд език чрез литературен текст. Замисълът на автора, както и достигането на кулминационната точка в изложението не се случват директно. Аспекти на тълкуване, като ситуация, кулминация, авторова позиция, са „внедрени“ в текста. За по-доброто възприемане се изискват познания по чуждия език, опит и умения за интерпретация на описаната ситуация. Носителят на „другата“ култура, на изучавания чужд език трудно би доловил допълнителните нюанси и критика на действителността от страна на автора. Бихме степенували по следния начин готовността за разбиране на литературния текст на обучаваните:

- Разбрани са съдържанията на отделните изказвания.
- С тяхна помощ и въз основа на личния предварителен опит е възприета социалната ситуация с характерните ѝ признаци на поведение.
- Вникването в сюжета (разбрано/неразбрано) води до кулминацията.
- Така изброените аспекти заедно улесняват разпознаването на критиката на автора и възприемането на авторския замисъл на текста.
- Обобщаване на текста и определянето на връзката му към съответната обществена ситуация. Сравняване и/или разграничаване от обществото на съответния чуждоезиков читател.

Литературните текстове се различават по възможностите за създаване на ясни взаимовръзки между отделните части – от леки и плавни, при които прочетеното се преобразува веднага в картини и мисли, до тежки, при които читателят дълго остава в прочетеното, прелиства и размишлява над изказа на произведението.

2.1. Първи пример за литературен дидактически семинар

Ще се опитаме да онагледим разсъжденията си със следващия текст:

Rainer Kunze, Fünfzehn (1976)

Sie trägt einen Rock, den kann man nicht beschreiben, denn schon ein einziges Wort wäre zu lang. Ihr Schal dagegen ähnelt einer Doppelschleppe: lässig um den Hals geworfen, fällt er in ganzer Breite über Schienbein und Wade. Am liebsten hätte sie einen Schal, an dem mindestens drei Großmütter zweieinhalb Jahre gestrickt haben – eine Art Niagara-Fall aus Wolle. Ich glaube, von einem solchen Schal würde sie behaupten, daß er genau ihrem Lebensgefühl entspricht. Doch wer hat vor zweieinhalb Jahren wissen können, daß solche Schals heute Mode sein würden. Zum Schal trägt sie Tennisschuhe, auf denen jeder ihrer Freunde und jede ihrer Freundinnen sich unterschrieben hat. Sie ist fünfzehn Jahre alt und gibt nichts auf die Meinung uralter Leute – das sind alle Leute über dreißig. Könnte einer von ihnen sie verstehen, selbst wenn er sich bemühen würde? Ich bin über dreißig (Kunze 1976: 27).

Тя носи пола, която не може да бъде описана с една дума, защото тя би била прекалено дълга. Нейният колоритен шал, от друга страна, прилича на двоен шлейф: небрежно метнат около врата, падащ по цялата си ширина до пищяла и прасеца. Най-много би искала да има шал, който поне три баби са плели в продължение на две години и половина – нещо като ниагарски водопад от вълна. Мисля, че за такъв шал би твърдяла, че той отговаря точно на усещането ѝ за живот. Но кой би знаел преди две години и половина, че такива шалове ще бъдат модерни днес. Към шала носи обувки за тенис, на които се е подписал всеки един от приятелите и приятелките ѝ. Тя е на

петнадесет години и не се интересува от мнението на „прастарите“ хора – това са всички хора над тридесет години. Би ли могъл някой да я разбере, пък дори и да се е напънал? Аз съм на повече от трийсет.

Недоизказаното се подпомага с традиционните въпроси „Кой? Какво? За какво?“ Поставените по-горе въпроси подпомагат създаването на взаимовръзки. Авторът описва последователно с какво е облечено момичето, някои жестове, а също и отношението към възрастните. По време на четенето свързваме отделните части в едно и се оформят външните признаци на образа на едно 15-годишно момиче. Така създаваме първата взаимовръзка. Авторът с това описание типизира младия човек, дава представа не само за това момиче, а събирателно и за представителите на онова младо поколение.

1. Кое е типично младежкото у това момиче?

2. Близко ли е до Вас това поведение?

3. Подобно ли е поведението на младежите във Вашата страна?

4. Към кое време (50-те, 60-те...години) и към кое общество (западноевропейска страна, Америка и пр.) бихте причислили това момиче?

Отговорите на така поставените въпроси не бихме открили в самия текст. В текста са описани само външните белези на едно момиче. Те са сигнал за читателя относно времевата и обществена принадлежност на момичето към определен тип младежи. Излизаме далеч извън рамките на текста и създаваме връзката с определен културно-исторически момент на съответното общество. Въз основа на тези наши общи познания за младежите и тяхното поведение бихме могли да открием типичното в конкретните описания като пола, шал, спортни обувки. В по-широк аспект на разглеждане, а именно, откривайки разликите и приликите на младежите в собствената им страна, то тогава ще поставим момичето в съпоставка с описания свят в текста и нашите собствени културни и обществени представи. Съществуват ли разлики в облеклото и поведението на младите хора в собствената ни страна и ако открием такива, то тогава може би е справедливо момичето от текста да получи и допълнителна квалификация „немско момиче“, момиче на „едно западноевропейско общество“. За немския читател това е съвсем обяснимо, но за чуждоезиковия – обозначаването на връзката, която би дала повече информация за мястото на момичето, подчертаването на нейното разбиране и същевременно отграничаване от възприятията ѝ за света би било полезно. Така читателят носи и прибавя друга перспектива на възприемане на текста в сравнение стази на немския читател, или т.нар. перспектива на реалния чуждоезиков читател.

Дотук обърнахме внимание най-вече на самото съдържание на текста и какво би могло то да допринесе за предварителната подготовка и за опита на чуждоезиковия читател. Разбира се, в един литературен текст не става въпрос само за това какво е описано, но и как е описано. Авторът би могъл да каже: „Der Schal ist sehr lang.“ oder „Der Schal ist so lang, daß er fast bis zum Boden fällt“ („Шалът е много дълъг или шалът е толкова дълъг, че стига почти до земята“). Или да се опише чрез сравнение, както е казано в текста. По същество всички изречения означават, че шалът е дълъг, но те насочват и към нещо друго, и по този начин са носители на допълнителни значения, които чувствителността на читателя ще долови. В зависимост от начина на изразяване авторът дава възможност за различни тълкувания. Езиковите изразни средства (стилистичните средства) показват авторската перспектива към момичето. Логично е да поставим следните въпроси:

1. Как възприема авторът момичето? Критично, дистанцирано, благосклонно, позитивно, негативно, с любов, иронично, заинтересовано, със симпатия, дистанцирано...? Обосновете мнението си.

2. Как е изразено отношението на автора към момичето? Формулирайте директни изказвания и подходящи изразни средства на езика.

Отговорите на студентите показват категорично какво различно въздействие оказва текстът върху читателите и как съответно се интерпретира от тях. Всички са единни само в това, че настрояванията на автора се открояват, но все пак отговарят. Някои оценяват поведението на момичето по-скоро негативно, други положително, а някои остават в позицията по средата. Всеки възприема от своята позиция, която е зависима от: възраст, пол, а дори и от факта дали имат собствена дъще-

ря и т.н. Р. Кунце използва определени стилистични средства като преувеличението напр. – „an dem mindestens drei Grossmütter zweieinhalb Jahre gestrickt haben“ („който най-малко три баби са плели в продължение на две години и половина“), както и сравнения като „ähnelt einer Doppelschlepe“ („прилича на двоен шлейф“). Така той дава на читателя възможност да интерпретира с много допълнителни значения. Езиковото чувство и междукултурната чувствителност на читателя играят също толкова голяма роля, както и предварителната информираност или т.нар. контекстуални познания, вкл. за автора, за неговите възгледи и т.н. Личният стереотип на възприятието оказва влияние върху интерпретацията на текста, а именно една от интервюираните е била критикувана постоянно от своите родители по отношение на облеклото в своите юношески години, затова тя възприема отношението на автора към момичето като много положително, въпреки че не намира модата за добра. В литературните текстове се дава отговор не само на въпроса – от чия перспектива е изложението (авторова, респ. разказвача), но и каква е връзката между читател (изобразеното, както и автор) и разказвач. Текстове поражда чувства, реакции към определени фигури и събития. В зависимост от това кой чете текста и какви чувства, асоциации и настроения той предизвиква у читателя, то съответстващо ще бъдат оценени и приети момичето и авторът. Субективността на възприемане създава връзки, които се оформят в противоречие със самия текст. С това отговаряме на въпроса, поставен в началото на главата за различните тълкувания, а именно:

а) литературните текстове оставят отворени връзките с читателя, за да може той сам да даде принос със своите представи към ценностната ориентация и тълкувания на текста;

б) от голямо значение е и кой чете текста и какви са неговите предварително създадени представи и опит. Прочитът на един млад човек се различава от този на възрастния читател. Вероятно младият читател ще се асоциира с момичето от текста и с това ще прояви малко разбиране към автора, възрастният читател по-скоро би се дистанцирал от момичето.

Начинът, по който авторът въвежда читателя в повествованието и му въздейства, е много различен. През XVIII век са използвани за целта различни изразни средства в сравнение със съвременните. „Моята“ култура обича да дискутира по начин различен от този на „другата“ култура. По този начин се създават образците за обществен и културен опит. Четенето на чуждоезикови литературни текстове „отваря“ образците за опит на другата култура. Това, погледнато от друга страна, е натоварено с функция на разбиране, която играе важна роля в обучението чрез чуждоезикови литературни текстове:

1. Разбирането означава всяка отделна информация в текста да бъде подредена и логически свързана.

2. Взаимовръзките не бихме могли да открием директно в текста. Текстът дава само указания за тях.

3. Основа за създаването на взаимовръзки от читателя е следното: Какво и защо е казано в един текст (съдържанието на текста)? От чия перспектива е изобразено/разказано? Какъв творчески замисъл се крие за това намерение?

Отговорите на тези въпроси изискват винаги и читателска съпричастност. В текста на Р. Кунце създадохме следните взаимовръзки: първа – съдържателно-тематична, чрез типологизирането на момичето; втора – чрез перспективата на автора и трета – чрез връзката с читателя.

При създаването на взаимовръзките влияние оказват и субективно-емоционалните фактори от страна на читателя. Важно е не само какво разбира читателят, но и как го разбира. Всеки читател прави това с помощта на своя предварителен опит и разбиране за света. Това „предразбиране“ или „предразсъдък“, както го нарича Н. Г. (Gadamer 1977: 250), би могло да доведе до недоразумения. Предразсъдъците често ни правят слепи – внедряването само на собствения свят в чуждия текст. Това обаче не би могло да се нарече учене и разбиране. При цялото многообразие от възприятия на прочита се открояват правилата на определено културно пространство. От изложените разсъждения за условията и предпоставките за разбиране на литературен текст бихме могли да формулираме следните предложения за дискусия:

1. Разбирате ли смисъла на текста? Това би подпомогнало преподавателите и обучаваните за създаването на умения за работа с чуждоезиков текст: а) Каква е перспективата на автора/

разказвача за това, за което се говори? б) Каква перспектива предлага самият текст на читателя – напр. идентификация, симпатия и т.н. в) Каква е възможната перспектива на реалния читател (на обучаваната група)?

2. Какво биха могли да възприемат спонтанно обучаваните? С какви трудности се сблъскват – език, съдържания, конотации (оценки)?

3. Изисква ли текстът предварителни познания, с които обучаваните не разполагат?

4. Кои съдържания на текста биха допринесли за: а) емоционална реакция? б) кои биха предизвикали интерес?

5. Кои са връзките в текста (и съществуват ли такива в него) с познанията за света на обучаваните? Съществуват ли съгласуваност, прилики и/или разлики в двата свята?

2.2. Втори пример за литературен дидактически семинар

(2) „Момо“ от Михаел Енде

Прочетете следващия откъс и отговорете на свързаните с него въпроси!

Aber eines Tages sprach es sich bei den Leuten herum, daß neuerdings jemand in der Ruine wohne. Es sei ein Kind, ein kleines Mädchen vermutlich. So genau könne man das allerdings nicht sagen, weil es ein bißchen merkwürdig angezogen sei. Es hieße Momo oder so ähnlich. Momos äußere Erscheinung war in der Tat ein wenig seltsam und konnte auf Menschen, die großen Wert auf Sauberkeit und Ordnung legen, möglicherweise etwas erschreckend wirken. Sie war klein und ziemlich mager, so daß man beim besten Willen nicht erkennen konnte, ob sie erst acht oder schon zwölf Jahre alt war. Sie hatte einen wilden, pechschwarzen Lockenkopf, der so aussah, als ob er noch nie mit einem Kamm oder einer Schere in Berührung gekommen wäre. Sie hatte sehr große, wunderschöne und ebenfalls pechschwarze Augen und Füße von der gleichen Farbe, denn sie lief fast immer barfuß. Nur im Winter trug sie manchmal Schuhe, aber es waren zwei verschiedene, die nicht zusammenpaßten und ihr außerdem viel zu groß waren. Das kam daher, daß Momo eben nichts besaß, als was sie irgendwo fand oder geschenkt bekam. Ihr Rock war aus allerlei Flickern zusammengenäht und reichte ihr bis auf die Fußknöchel. Darüber trug sie eine alte, viel zu weite Männerjacke, deren Ärmel an den Handgelenken umgekrempelt waren. Abschneiden wollte Momo sie nicht, weil sie vorsorglich daran dachte, daß sie ja noch wachsen würde. Und wer konnte wissen, ob sie jemals wieder eine so schöne und praktische Jacke mit so vielen Taschen finden würde (Ende 1973, 9 – 10).

Но един ден сред хората се заговори, че отскоро някой живеел сред развалините. Било дете, като че ли малко момиче. Много точно обаче не можело да се определи, защото било облечено малко странно. Казвало се Момо или нещо подобно. Външният вид на Момо наистина беше малко странен и дори можеше да поуплаши хора, които прекалено много държат на чистотата и реда. Тя бе ниска на ръст и твърде слаба, тъй че и при най-добро желание не можеше да се познае дали е само на осем, или е вече на дванадесет години. Главата ѝ покриваха безредни, катраненочерни къдрици и изглеждаше така, сякаш никога не бе влизала в съприкосновение с гребен или с ножичка. Имаше много големи, прекрасни и също тъй черни очи, както и крака с подобен цвят, защото почти винаги ходеше боса. Само през зимата понякога тя слагаше обувки, но винаги две различни и освен това прекалено големи за нейните крака. Причината бе, че Момо всъщност не притежаваше нищо, освен намереното от нея и подареното ѝ от други. Полата ѝ беше съшита от всевъзможни пъстри крпки и стигаше до глезените. Отгоре носеше едно старо, твърде широко мъжко сако, чиито ръкави бяха навити на китките. Момо не искаше да го подкъси, предвидливо си мислеше, че нали ще расте още. А кой можеше да знае дали тя някога отново ще открие толкова красиво и практично сако с толкова много джобове“ (Енде 1982: превод: Ф. Филкова).

Романът на Михаел Енде „Момо“, публикуван през 1973 г., е роман приказка. Действието се развива в един голям град в южната част на Европа в съвременната епоха. Умишлено авторът оставя отворен въпроса към читателя – дали действието вече се е случило, или ще се случи. Малкото момиче се бори срещу превъзходството на крадците на времето, т.нар. сиви мъже. Тези сили на злото ограбват хората от техния живот и по този начин им вземат радостта от живота. С

лична смелост и с помощта на добри сили Момо успява да унищожи сивите мъже. Наградата „Teen Book“ от 1974 г., която получава романът, може да бъде разбрана като критика на съвременната цивилизация, където фантазиите и междуличностните отношения са преплетени по брилянтен философски начин чрез разгръщане на повествованието: „Единственото нещо, което има значение в живота, е да го направиш нещо, да станеш нещо, имаш нещо“. Авторът признава, че е създал романа като социална утопия „за млади възрастни и възрастни“.

Вернер Онкен, директор на Свободната библиотека във Варел, стига твърде далеч в прозрението, което публикува през 1986 г. в списание „Fragen der Freiheit“ („Въпроси на свободата“). В писмо до Онкен авторът Михаел Енде потвърждава тезата на Онкен, че Момо критикува днешната финансова система: „Между другото, вие сте първият човек, който забелязва, че идеята за „застаряващите пари“ е във фона на моята книга „Момо“. Точно тези мисли за Щайнер и Гесел ме занимават по-интензивно през последните години, тъй като стигнах до извода, че нашият културен въпрос не може да бъде решен без, едновременно или дори преди да се реши въпросът за парите. „Sie erkennt, dass die Menschen um ihre Zeit betrogen werden, da sie vor lauter Sparen eins vergessen: zu leben“/ „Тя осъзнава, че времето на хората бива ограбено, тъй като в постоянния си стремеж към спестовност те забравят да се наслаждават на живота“ (писмо на Михаел Енде до Вернер Онкен, 3 септември 1986 г., цит. по de.wikipedia.org/wiki/Momo).

Към въпрос 1: Степен на разбиране и осмисляне. По време на четенето ние се концентрираме първо върху тематичните водещи нишки, които ни дават първата ориентация в текста. Първият прочит не дава достъп до всички аспекти на значенията, а прецизирано се възприемат съдържанията, важни за темата. Свързваме ги така, че накрая да имаме общо впечатление от прочетеното. Това води до оформянето на едно цяло, общо разбиране на текста (т.нар. глобално разбиране), което би било логично да е първата цел на обучението. Въпросът, целящ това, е именно: За какво става дума в текста? или Какво или кого касае текстът или историята? Това глобално разбиране би могло да се дошлифова, при което стъпка по стъпка да се „вкарат“ и други аспекти на текста. Преподавателят с помощта на обучаваните е добре да раздели на части съдържанието на текста. Това би могло да стане с помощта на отделни въпроси, отнасящи се до смисъла на текста. Разбира се, не всички съдържания в текста са еднакво важни и интересни. Разумно е да се формулират въпроси, които да са насочени към основната мисъл (тема):

Задайте въпроси, свързани с водещата тема и какво се посочва пряко в текста: Коя е Момо? Къде живее Момо? Как изглежда Момо?“.

Отговорите на тези въпроси дават достатъчно информация за главния герой Момо. Съществуват още много неясноти около фигурата на Момо, за които читателят не знае и вероятно с удоволствие би научил: „Какви въпроси задавате към текста? Какви бихте искали да знаете/научите?“.

Текстът предполага поредица от въпроси, като „откъде“ и „защо“, и оставя редица отворени взаимовръзки. Вероятно ще им отговорите в по-нататъшното обсъждане на текста, но е възможно и това да не се случи. Да се повдигнат въпроси, като се оставят отворени взаимовръзките, е обичайна литературна техника, чиято функция е именно в това да събужда любопитството на читателя, както и да предизвиква напрежение. Въпросите, които поражда текстът, притежават важна дидактическа стойност. Те подтикваат обучавания към комуникация. Студентите сами могат да стигнат до формулирането на въпросите и по този начин биха влезли в диалог със самия текст. Това е изключително мотивиращо и допринася за събуждане на интерес от страна на обучаваните в процеса на работа с литературния текст. Не на последно място е и създаването на по-оживена атмосфера. Да се върнем на нашия текст „Момо“ и да се опитаме да интегрираме и други аспекти на обсъждане като напр. „die Leute“ („хората“, т.е. социалната среда) и реакцията им към Момо. Как бихте искали да включите това в дискусиата и да стимулирате студентите да продължат да четат романа?

С отговорите на тези въпроси преминаваме от степента на разбиране и осмисляне към следващата стъпка, а именно перспективата на разказвача.

1. Формулирайте въпрос, свързан с гледната точка на разказвача върху Момо, как той вижда героя?

2. Съберете изрази, които вие или студентите бихте могли да използвате, за да опишете отношението на разказвача.

3. За самоконтрол отделете пасажите, които смятате, че изразяват гледната точка на разказвача.

Към въпрос 2 и 3: Спонтанно възприемане/проблеми с разбирането. За справянето с тях препоръчваме спазването на следните дидактически правила: да се следва правилото от по-лесното към по-трудното, от по-простото към комплексното и от конкретното към абстрактното; постъпателно да се подхожда от спонтанното към логически осмисленото разбиране на обучаваните, като от текста и/или от въпросите и интересите на самите обучаваните се извеждат и други аспекти на значенията. Възможно е студентите да са заети все още с Момо и да не проявяват интерес към разказвача. Добре би било в този случай да се остави за малко по-късен етап перспективата на разказвача. Процесът на учене се опира на базата на онова, което вече ни е известно. Разумно е създаването на една основа на разбиране чрез предварителните информации (езикови и съдържателни), които е важна за възприемането на текста, напр. биха могли да се обяснят важни думи. Обучаваните може би познават Момо от едноименния филм и тогава бихте могли да зададете въпроса „Кой е Момо?“ и предварително да се напишат немските думи на дъската, преди да се пристъпи към прочита на текста.

Към въпрос 4: Субективни възприятия. Субективните познания на обучаваните заемат централно място в процеса на разбиране. Важен момент в обучението чрез литературен текст е създаването на условия за изразяване и постепенното им разгръщане от страна на обучаваните. Това ги улеснява при личната адаптация на чуждоезиковия текст, а с това се проявява още и учебно-психологическа функция. „Самовнедряването“ в текста повишава мотивацията и интереса към обсъждането, готовността за приемане на новото и чуждото, както и преработката им с помощта на личната област на познание. Друг аспект засяга интуицията: разбирането протича не само през „главата“ и понятията, голяма част се възприема чрез чувствата. Тази интуитивна адаптация и оживяване на текста ще формулираме като следваща цел и предмет на обучението. След като сте определили на какво биха реагирали вашите студенти субективно, помислете как бихте могли да зададете въпросите, за да обхванете субективната реакция и настройката им и да ги включите в разговора.

Към въпрос 5: Връзката с познанията на обучаваните за света. Ученето и разбирането се случват в контекста на вече наличната когнитивна компетенция на обучавания за собствения му свят. Срещата му с чуждия текст и свят изпробват собствения. Възприемането ограничава собствените „предразсъдъци“ и постепенно отваря място за придобиването на новите категории.

2.3. Други примери за литературен дидактически семинар

Alfred Döblin, Berlin Alexanderplatz (1929)

Eisige Luft. Februar. Die Menschen gehen in Mänteln. Wer einen Pelz hat, trägt ihn. Wer keinen hat, trägt keinen. Die Weiber haben dünne Strümpfe und müssen frieren, aber es sieht hübsch aus. Die Penner haben sich vor der Kälte verkrochen. Wenn es warm ist, strecken sie wieder ihre Nasen raus. Inzwischen süffeln sie doppelte Ration Schnaps, aber was für welchen, man möchte nicht als Leiche drin schwimmen”. Döblin (1967: 171)

Вледеняващ февруарски ден. Хората крачат, увити в палта. Някои с кожени, ако ги имат, който си няма – и без. Женорята, обули тънки чорапи и зъзнат, но предизвикват симпатия. Пияниците се изкривили от студ и само когато се позатопли, подават носовете си навън. Между другото обърнали двойна дажба ракия, от онази течност, в която и труп не би издържал да се потопи.³

Романът е от 1929 г. и изобразява живота на един затворник в Берлин изключително реалистично и точно. Межкултурни аспекти са темата за големия град, хората, социалните контакти. Сценарият на големия град, който много потискащо въздейства със зимния си пейзаж, представен с основните краски на студ, бедност и немотия. Методически в межкултурен аспект темата би могла да се задълбочи в сравнителен план с историческата ситуация на възприеманата култура.

Brigitte Kronauer, Enten und Knäckebrot (1988)

Es war der nasse Sommer, als noch im August die Linden blühten. Man ging unter einem Baum und roch sie plötzlich wieder. Ich stand in einem kleinen wilden Park, wild nicht, aber man hatte eine gewisse Verwilderung zugelassen, ich stand dort am Abend, es war noch hell wie am Tag. Kein Mensch begegnete mir, und ich dachte, daß ich vielleicht überhaupt keine Lust mehr haben würde, zu verreisen. Die Orte, die ich in den letzten Jahren gesehen hatte, prägten sich mir immer schwächer ein, ich hatte dort immer Glück gehabt, angenehme Tage erlebt, aber kaum waren sie vergangen, vergaß ich sie auch schon. Das Beste war für mich so ein kleiner verwilderter Teich, mit seinem Ufer im dicken Grün. (Kronauer 1988: 13).

Беше влажно лято, от онези, когато липите цъфтяха през август. Вървиш под дърветата и изведнъж усещаш отново аромата им. Стоях в един малък див парк – див точно не, но беше допуснато известно подивяване, стоях там вечерта, но беше светло като ден. Нямаше жива душа и аз си мислех, че може би изобщо не бих го напуснал. Местата, на които съм била през последните години, бяха оставили слаб отпечатък. Имах късмета да преживея приятни моменти там, но отминали и също позабравени. Най-доброто беше едно малко девствено езерце, опряло бряг в гъста зеленина.⁴

Разказът е изображение на спомен от детството на авторката. Междукултурни аспекти са природата и субективното ѝ преживяване от представителите на двете култури. Лятната атмосфера и носталгичната настройка по място, свързано с детството.

Isolde Heyne, Yildiz heißt Stern (1996)

In der Nacht hatte jemand den Lieferwagen mit Hakenkreuzen beschmiert und alle vier Reifen durchgestochen. Dabei parkte der Vater den Wagen schon lange nicht mehr auf der Straße, sondern auf dem kleinen Hof hinter dem Haus. „Hakenkreuze, Yili! An unserem Auto! Wer macht so was? Wir haben doch niemandem etwas getan. Und dein Vater will zur Polizei gehen. Die können uns doch nicht helfen, aber wir stehen dann in ihrer Kartei. Wie Verbrecher!“ Yildiz dachte: Da ist kein Zufall mehr. Sie sagte aber, so ruhig wie möglich: „Mama, beruhige dich doch. Sie finden die Täter.“ Fatma Toluk aber schluchzte weiter: „Das geht bestimmt gegen uns. Was können wir denn dagegen tun? Wir haben doch keine Rechte in diesem Land. Am Ende zünden sie uns noch das Haus über dem Kopf an.“ „Dreh jetzt nicht durch“, beruhigte Yildiz ihre Mutter. „Das glaubst du doch selbst nicht.“ [...] „Ich kann nicht mehr. Yili, ich will weg von hier!“ Langsam begriff Yildiz, was die Mutter damit meinte. Sie wollte zurück, zurück in die Türkei, wo sie geboren worden war und wo ihre Verwandten lebten. „Mama, das ist doch nicht dein Ernst!“ sagte Yildiz leise. „Ich gehe doch hier in die Schule. Ich spreche nicht gut Türkisch. Was soll ich in der Türkei?“ (Heyne 1996: 1 – 15).

„През нощта някой беше изрисувал върху колата за доставки пречупен кръст и надупчил четирите ѝ гуми. Баща ми отдавна не паркираше при това колата на улицата, а в малкия двор зад къщата. „Пречупен кръст, Йъли! Върху нашата кола! Кой ли го е направил? На никого нищо не сме направили. Баща ти иска да ходи до полицията. Те едва ли ще ни помогнат, но да заемем място в регистрациите им. Като престъпници! Йълдъз мислеше: Това вече не е случайно. Каза го, но толкова тихо, колкото е възможно: „Мамо, успокой се! Ще открият извършителите“. Фатма Толук обаче продължаваше да нарежда: „Това определено е срещу нас. Какво можем да направим срещу това? Та ние нямаме права в тази държава. Накрая ще подпалят и къщата над главите ни“. „Не се самонавивай“, успокояваше Йълдъз своята майка. И ти не вярваш точно в това...“, „Не мога повече. Йъли, искам да се махна отук!“. Йълдъз разбираше бавно какво имаше предвид майка ѝ. Тя искаше да се върне обратно в Турция, където беше родена и където живееха нейните роднини. „Мамо, не го мислиш сериозно! – отвърна Йълдъз тихо. – Аз ходя тук на училище. Не говоря добре турски. Какво бих правила в Турция?5

Романът изобразява живота на едно турско семейство в малък немски град, белязан от еднообразие и спокойствие до момента на сблъсък с дяснорадикални сили. Междукултурни аспекти са животът на чужденците в Германия, враждебната нагласа срещу тях, проблематиката на чуждата идентичност. Заглавието насочва към това. Йълдъз на турски означава ‘звезда’ (в немския

език Stern). Повествованието ни дава информация, че става дума за име на дете или девойка, която ходи на училище. Името на майката – Фатма, е сигурен белег за турската ѝ идентичност, което се потвърждава в прав текст. Началото на текста ни дава информация – кола е изрисувана с пречупен кръст, знак на дяснорадикално движение, израз на силна враждебност и непримиримост към чужденците и всичко чуждо. С това сме въведени в единия аспект на разглеждане на другостта, като присъствие на мюсюлманското семейство от Югоизточна Европа в културната среда на средно голям германски град. Интересна е и другата линия на изобразяване на „малкия свят“ на Фатма с всички нейни страхове. Малко по-надолу откриваме и знаковата проява на предпазливост от страна на този различен свят и култура – скриването на колата в двора. Сблъскваме се и с друга проява на мултикултурно различие – страхът на майката от полицията, от евентуалната регистрация като престъпници с всички негативни последствия. Такава квалификация означава официален отказ за приемане в културата на новото местоживеене. В човешки план се появява и страхът от повторение на агресията. Екзистенциалната несигурност води мислите на Фатма до единствен изход – завръщането в своя свят, в родината Турция.

Разбира се, за израсналата в немскоезичния свят дъщеря това не е изход. Тя е носител на сигурните белези на новата култура и език – по-доброто владение на немския език, посещението на немското училище и пр. Интерес представлява и разглеждането на вътрешнокултурните противоречия и сблъсъци сред носителите на турската култура. За майката Турция продължава да е родина, но за дъщерята това е Германия. Мултикултурните противоречия са изострени по-скоро вътре в турската култура. Примерите могат да се използват за културен тренинг.

Peter Bichsel, Wie deutsch sind die Deutschen? (1980)

Ich achtete auf deutsche Sätze im Speisewagen, im Restaurant und auf der Straße. Ich schrieb die Sätze auf und legte sie meinen Studenten [aus Deutschland] vor. Ich fand die Sätze eigenartig oder komisch, sie aber fanden nichts besonderes daran, sie sagten: „Ja, so spricht man.“ Zwei Beispiele: „Dürfen wir hier Platz nehmen, es kommt nachher dann sogar noch einer dazu, darf der dann auch Platz nehmen?“ „Herr Ober, wir haben uns eben da rüber gesetzt, weil wir jeden Sonnenstrahl ausnützen wollen.“ Als Schweizer halte ich das für Papiersprache. So spricht man nicht. So schreibt man höchstens, wenn man schlecht schreibt. Wir würden das auf Schweizerdeutsch kürzer machen oder sein lassen (Bichsel 1987: 152).

Съсредоточих се върху чутите немски изречения във вагон-ресторанта, в ресторанта и на улицата. Записвах изреченията и ги предоставях на моите студенти (от Германия). Намирам изреченията за странни и дори комични, но те не виждаха нищо особено в тях, казаха ми: „Да, така се говори“. Два примера: „Може ли да заемем мястото тук, ще дойде по-късно дори още един, би ли могъл и той също да заеме едно място?“ „Г-н келнер, седнахме тук, защото бихме искали да използваме всеки слънчев лъч“. Като швейцарец, намирам това за книжен език. Така никога не се изразява в разговорния език. Най-вече така би го написал и то лошо пишещият. В швейцарския немски бихме го казали по-кратко или дори пропуснали.б

Авторът е швейцарец и езиковата употреба на изречения в определени ситуации, каквито описва – в ресторант и кафене, са го подтикнали към изключително интересни межкултурни интерпретации. От неговата перспектива на чужденец е странна употребата на въпроси към келнера „Свободно ли е мястото?“, „Бих ли могъл да седна тук?“ и пр. обяснения „dass noch jemand kommt“. Авторът показва, че немскоговорещото пространство обхваща и други страни, като Австрия, Швейцария и Лихтенщайн, които имат своите мултикултурни езикови особености, т.е. другостта в перспективата на възприемане на реалността. Идеите и в този случай за мултикултурен тренинг са изключително разнообразни.

В литературни дидактически семинари студентите научиха за съвременната немскоезична литература от автори с миграционен произход и обсъдиха с мен теоретичните основи на межкултурните изследвания в литературата, както и тези за стереотипите и чуждото възприятие. Работата включи три аспекта: кратко представяне на съдържанието, личен коментар върху него и въпроса дали и до каква степен този откъс от литературно произведение би могъл да бъде под-

ходящ за преподаване на чужд език (дидактическа перспектива). По време на дискусиата обучаемите често коментират, позовавайки се на своя опит като студенти от направление Политически науки и като участници в академичния обмен с други държави. Някои примери от практическата ми работа със студентите, отнасящи се до различни културни практики в Турция и Германия (напр. религиозност), са изказаните мнения: „Според мен текстът е подходящ за преподаване на чужди езици. Текстът представя различията и сходствата на турската и германската култура. Но тревожно е студентите да мислят, че германците са атеисти, въпреки че това не е така. Има само значителни различия по отношение на религията“ (Еразъм студент от специалност „Международни отношения“).

Забелязахме тенденция към възникване на стереотипи, но се опитахме ясно да илюстрираме различията между културите. Текстът на Биксел е подходящ за студенти, които са на средно ниво (B1 до B2). Студентите го предложиха като подходящ пример за регионални съпоставителни изследвания: „Две култури са съпоставени“. Много прилики и случаи на идентифициране намериха онези студенти, които са взели участие в международен образователен обмен „Еразъм“ и са контактували с колеги, едновременно с гръцки или турски и германски корени: израснали в две култури, езици и религии, традиции и фестивали, различия в манталитета, различни културни практики и национални идентичности. Бяха обсъдени традиционните фестивали и религиозни практики, както и суеверието. Друг участник в семинара коментира натрупването на типични навици и поведения в описанието, както следва: „Текстът може да играе илюстративна роля, тъй като много стереотипи се използват както от германците, така и от турците“.

Стереотипизирането не означава непременно нещо отрицателно и не представлява само по себе си неуспешен опит за межкултурна комуникация. То осигурява важна ориентация в действителност и преди всичко в чужда среда. Основната амбивалентност на литературата – както признават студентите – се отдава по специален начин на справяне с културно обусловени перспективи, нагласи и дори стереотипи. Точно защото литературните текстове позволяват различни интерпретации и изживяване на чужди перспективи, те са особено подходящи за преосмисляне и дори за релативизиране на собствени представи за други култури. Освен това окупацията с литература в преподаването на чужди езици означава удължаване на собствения хоризонт.

Проявата на толерантност и разбиране към емоциите на другите, които са в основата на успешната интеркултурна комуникация, могат да бъдат насърчавани с помощта на внимателно подбрани литературни текстове и по този начин представляват голяма помощ за развитието на межкултурната компетентност (Jürgen Volten 2007: 74 – 75).

Един студент стигна до заключението: „Когато изучавате чужд език, е важно да се справите със стереотипите и предразсъдъците на страната, да изберете литература, която да обсъжда този проблем. Текстовете, които имат остър саркастичен хумор, ми харесват най-много, защото те играят със стереотипите и ни подтикват да мислим за това. Също така положителен е и фактът, че тя е забавна и лесно достъпна литература“ (Еразъм студент от специалност „Политология“).

Интеркултурното образование може да преодолее етноцентризма и да повиши осведомеността за стереотипите. Целта на представянето не беше избягването на стереотипите, а осъзнаването на начина, по който те определят нашите възприятия и нашия речев акт. Според нас това трябва да бъде част от съвременното чуждоезиково обучение (особено в хетерогенни контексти на учене), което не само трябва да бъде културно-контрастиращо, но и многоспектърно, а литературата да играе роля в него.

Литературата и разбирането за нея се поддават на сравнително свободното прилагане на езиковите знания. Значителен принос за чуждоезиковото обучение осигурява възможността за самостоятелно тестване на езиковия материал чрез литературен текст. Получените студентски коментари дават впечатление за това как изследването на избраната литература отчасти силно се идентифицира със стереотипите, но също така – насърчавано от семинарните разговори, преувеличените стереотипи в текстовете са критично коментирани и диференцирани. По този начин са извлечени дидактическите последици. Обсъждат се двусмислеността и разнообразието от интерпретации на литературата и се обсъжда ролята на преподаването на чужди езици по отношение

на стереотипите. Става ясно също така, че хуморът играе положителна роля при справянето със стереотипите и развитието на културната компетентност и допринася да се направят изводи в полза на изучаването на литературата в межкултурен план.

Заклучение

Литературно-дидактическите подходи, които не се стремят към еднообразни интерпретации, а се отнасят до социално-културните реалности и включват участниците в този процес, са добра възможност за използване на стереотипите чрез съвременните межкултурни текстове. Межкултурният диалог е една от приоритетните задачи при работата с литературни текстове, което, от една страна, води до обогатяване, любопитство, вълнение у студентите, и от друга – до разнообразие на методическите похвати в обучението по чужд език. Литературните текстове са начин за мотивиране на студентите и насърчаване на личното им развитие чрез нови методи, които ги подтикат не само да говорят, но също така имат и познавателна функция по отношение на специфичната за културата гледна точка чрез съдържанието на текста за четене. Наблюдава се и сериозно желание за обсъждане, а това, от своя страна, подпомага етичното и естетическото им личностно развитие чрез боравенето с езика – формулиране на текстове, допълване на извадки, предаване на истории, гледане на действия от различна гледна точка. Всичко обсъдено в статията дава основанието да се твърди, че традицията на дидактическата подготовка и представената концепция, комуникативно ориентирана към действие и обогатена от културния подход, допринасят в интеркултурния естетически диалог на студента да се срещат: личният свят на писателя и неговото разбиране за макросвета с читателския свят (житейски опит, познавателен хоризонт) в историческия, социален, политически и пр. контекст. В резултат на това литературата може да бъде място за межкултурна среща и межкултурно сравнение. Диалогът между културата на чуждия език и традициите на собствената култура се предлага в процес на непрекъснато взаимопроникване, с други думи: литературното обучение винаги е межкултурно. Когато се занимаваме с литературни текстове, интеркултурното учене трябва да се разглежда и използва като принцип на преподаване.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Auernheimer 2005:** Auernheimer, G. *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt.
- Bichsel 1987:** Bichsel, P. *Wie deutsch sind die Deutschen, in Schulmeistereien*. Darmstadt: Neuwied.
- Bolten 2007:** Bolten, J. *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bredella, Delanoy, Surkamp 2004:** Bredella, L., Delanoy, W., Surkamp, C. (Hrsg.) *Literaturdidaktik im Dialog*. Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Döblin 1967:** Döblin, A. *Berlin Alexanderplatz*. Walter Verlag AG, Zurich.
- Ende 1973:** Ende, M. *Momo*, Stuttgart, Wien: K. Thienemanns Verlag.
- Florack 2007:** Florack, R. *Bekannte Fremde. Zur Herkunft und Funktion nationaler Stereotype in der Literatur*. Tübingen: Niemeyer.
- Gadamer 1977:** Gadamer, H. G. *Ausgewählte Essays*. Insel-Verlag.
- Hallet, Königs 2010:** Hallet, F., G. Königs (eds.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag.
- Heyne 1996:** Heyne, I. *Yildiz heisst Stern*. Würzburg: Arena Verlag GmbH.
- Kronauer 1988:** Kronauer, B. *Enten und Knäckelbrot*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kunze 1978:** Kunze, R. *Die wunderbaren Jahre*. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag.
- Lippmann 2005:** Lippmann, W. *A Preface to Politics (Great Minds)*. Prometheus Books.
- Pümpel-Mader 2010:** Pümpel-Mader, M. *Personenstereotype*, Universitätsverlag Winter Heidelberg.
- Енде 1982:** Енде, М. *Момо*. София: Дамян Яков.