

ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ – ТОВА ИЗИСКВА СВЕТЪТ, В КОЙТО ЖИВЕЕМ ДНЕС

Даниела Стракова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

INTERCULTURAL EDUCATION IS WHAT TODAY’S WORLD REQUIRES

Daniela Strakova
St. Kliment Ohridski University of Sofia

The intensity of intercultural processes in today’s society changes communication fundamentally. Contemporary sociolinguistic and psycholinguistic theories and studies lay the ground for intercultural discourse as a key to the interpretation of social interactions in the global society. The requirements of individual competence also change at the same time. This competence is comprehended as a complex of knowledge, skills and attitudes that allow effective coping of individuals in situations determined more frequently by cultural differences. The teaching of Bulgarian language and literature is teaching culture and our study interprets the context of intercultural communicative education as the change and the challenge of today’s world. We are together – it is only necessary is to learn how to live together.

Key words: intercultural competence, intercultural education, literary education, globalization, challenge

„Най-доброто образование е това, което не забелязваш“
(„La meilleure éducation est celle dont on ne s’aperçoit pas“)
Андре Малро (1901 – 1976)

Интензивността на межкултурните процеси в днешното общество променя комуникацията на фундаментално равнище – като практика и като поведение. Съвременните социо- и психолингвистични теории и изследвания налагат интеркултурния дискурс като ключов при интерпретирането на социалните взаимодействия между хората в глобалното общество. Едновременно с това е нормално да се

променят и изискванията към индивидуалната компетентност, разбрана като комплекс от знания, умения и отношения, позволяващ ефективното справяне на индивида в ситуации, които са все по-често детерминирани от културните различия. В този смисъл лингвистичната компетентност се възприема като част от общата комуникативна компетентност, което определя тясната връзка между въпросите на езиковото разнообразие и социалната адаптивност на индивида, а също и тяхната значимост за социалната стабилност, за откриването на път не само към другите, но и към себе си. Затова смятаме за изключително важно да бъдат разгледани образователните аспекти на тези въпроси в контекста на межкултурната комуникативна компетентност като една от ключовите цели на съвременното образование.

Съгласни сме със схващането, отразено в ДОИ за учебно съдържание, че обучението по български език и литература (БЕЛ) е обучение по култура и че у учениците се формира интеркултурна компетентност, което е приоритет на ЕС и обект на нашия интерес. Общоевропейската езикова рамка също акцентира сериозно върху междуезиковото(и)межкултурното посредничество, разбирано от нас като умение. По-засиленото интегриране на такива умения в ученето и преподаването на език и литература в средното училище е необходим приоритет на всяка държава, която е членка на Европейския съюз и която е част от света. Интеркултурната компетентност оказва влияние върху съвременната глобална икономика и мултикултурното общество. Образователният процес трябва да разшири обхвата си и от преподаване предимно на теоретични знания да се преориентира към насърчаване на способности за общуване, към формиране и развиване на умения за интеркултурен диалог. В текста си мислим уменията като квинтесенция на компетентностите, а отношенията са част от интегрираната в самите тях основа.

В контекста на нарастващия мултикултурен обмен в съвременния свят и динамичните глобализационни процеси въпросът за интеркултурната компетентност и многоезичието добива особена актуалност както в аспекта на тяхната значимост за личностната реализация, така и по отношение на осигуряването на социална кохезия в демократичното общество. Ето защо според Р. Клувер „способността за ефективно справяне с присъщите на комуникацията културни различия става повече от конкурентно предимство в модерния свят“ (Клувер 2004: 435). Това разбиране определя приоритетното място на интеркултурната компетентност в концепцията за ключовите компетентности за учене през целия живот. И това е съвсем естествено, като се

има предвид стремежът към обединеност на държавите членки – „да се постигне по-голямо единство между страните членки“, като тази цел се осъществява „чрез възприемане на общ подход в областта на културата“ (Обща европейска езикова рамка 2004: 11). Обръщаме внимание на интеркултурната компетентност и заради непосредствената ѝ свързаност с гражданското образование. Тя е важна за формиране на идентичността на младия човек и за осъзнаването на родината като ценност. В България след приемането на Държавните образователни изисквания за учебно съдържание по БЕЛ¹ част от учените и преподавателите възприемат идеята, че ще се изгражда и ще се оценява комплекс (корпус, ядро) от компетентности, необходими, за да се получи на изхода на средното образование един достатъчно образован и комуникативно компетентен млад човек, конкурентоспособен на европейския и световния пазар. Това е основанието да аргументираме по-нататък, че тази компетентност трябва да бъде приоритетна и на национално ниво. Така или иначе интеркултурното образование е реалност и бъдеща перспектива на образователните системи по света.

Общоевропейската езикова рамка обръща внимание на това, че междукултурността се основава на междуезиковото взаимодействие. Естествена е взаимовръзката и взаимозависимостта между двете. Езиците и литературата като език стоят в основата на постигането на разбиране и приемане на различните култури по адекватен начин – не само на лингвистично ниво. Умението за междуезиково и междукултурно посредничество има голямо значение за обществото ни през 21. век, особено що се отнася до работоспособността, глобалното сътрудничество и международния диалог. Като имаме предвид, че интеркултурната комуникация е обект на изследване от много посоки, смятаме, че се налага да направим няколко понятийно-терминологични уточнения и уговорки за нашата гледна точка по въпроса. В настоящата работа ще използваме понятията „междукултурно“ и „интеркултурно“ като синоними с уговорката, че ясно съзнаваме разликата между двете, която напоследък се дискутира в педагогическата литература, но която е ирелевантна на нивото, на което тук разглеждаме проблема. Затова правим уточнението, че през последните години, когато се употребява понятието „интеркултурно“, в него се влага разбирането

¹ Държавните образователни изисквания по български език и литература се регламентират с Наредба № 2 от 18.05.2000 г. за учебното съдържание, обн. в ДВ, бр. 48 от 13.06.2000 г.; в сила от 13.06.2000 г.; изм., бр. 46 от 28.05.2004 г.; в сила от 01.07.2004 г.; изм. и доп., бр. 58 от 18.07.2006 г.; издадена от министъра на образованието и науката. <http://mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=25>

за взаимен обмен, който не само приема другостта, но и утвърждава уважение към нея. При признаване на правото и употребата на понятието „межкултурно“ е достатъчна среща между участници, принадлежащи към различни култури. Последното обаче според нас не изключва обмена и приемането на другостта, а напротив – също ги включва. Затова приемаме подхода на англоезичната литература, при който интеркултурно, межкултурно и „cross-cultural“ се използват като синоними.

Европейските институции и документите на ООН говорят за същността на интеркултурното образование и правата на човека. Основата е **Всеобщата декларация за правата на човека, приета от Общото събрание на ООН на 10.12.1948 г.** Тя става универсален инструмент за развитие на процесите в тази област. В чл. 26 (и особено в ал. 2) от нея се разглеждат проблемите на образованието. Правото на образование се приема като основно човешко право и то трябва да е изпълнено с дух на разбиране, дружелюбие и приятелство към всички народи, расови и религиозни групи и да е насочено към разбирателство и мир между народите. Всъщност тук са определени и основните характеристики на интеркултурното образование.

Друг документ, създаден по-късно във времето, е **Конвенцията на ООН за правата на детето от 20.11.1989 година.** Без да цитираме целия чл. 29, само искаме да отбележим, че според него образованието на детето ще бъде насочено към: „в) развитие на чувство на уважение към родителите, към неговата собствена културна идентичност, към езика и ценностите, към националните ценности на страната, в която детето живее, и на страната, от която то може да произхожда, и към цивилизациите, различни от неговата собствена“.

Последният документ, на който искаме да обърнем внимание, е **Общата европейската езикова рамка от 2004 година.** Тя е създадена с цел да стимулира съвместната работа на европейските образователни институции, и най-вече да направи езиковите компетенции съизмерими и сравними в една валидна за цяла Европа скала. От страна на европейските институции е констатирана необходимостта от създаването на инструмент, който да описва диференцирано чуждоезиковите умения на работното място въз основа на единна европейска система на компетенциите и който да бъде отнесен точно към международния пазар на труда.

С помощта на ОЕЕР, създадена по препоръка на Европейския съвет за културно сътрудничество, вече може по-лесно и диференцирано да се направи оценка на това доколко даден човек може да се

справи в различни (комуникативни) ситуации. Оценяват се компетенциите в четирите дейности: слушане, четене, говорене, писане. В рамките на тези четири дейности ОЕЕР дефинира шест нива на езикови компетенции – от А1 (начинаещи) до С2 (почти майчин език). Като цяло, въпреки че се ангажира с ученето, преподаването и оценяването на степените на владеене на чужди езици, „Общата европейска езикова рамка представя обща основа за разработване на учебни програми по езици, нормативни документи, изпити, учебници и др. в Европа“ (Обща европейска езикова рамка 2004: 11) и „допринася за постигането на главната цел на Съвета на Европа[...], а именно „да постигне по-голямо единство между страните членки“, като тази цел се осъществява „чрез възприемане на общ подход в областта на културата“ (Обща европейска езикова рамка 2004: 12). Освен това, ако Комитетът на министрите подчертава значимостта на „насърчаване на многоезичието в европейски контекст“, то в страна – членка на обединена Европа, каквато е България, образованието по български език и литература не може да си позволи да не се съобразява с т.нар. „многоезичен подход“: „[...] с постепенното разширяване на езиковия опит на даден индивид – като се започне от езика в семейството, премине се през езика на цялото общество и се стигне до езиците на други народи, които той усвоява в училище, университета или чрез директен опит – той не класира тези езици поотделно. По-скоро се изгражда лична комуникативна компетентност, за която допринасят всички езикови знания и опит, като езиците са взаимносвързани и си взаимодействат. [...] Това означава, че целта на езиковото обучение ще се промени основно. Не става въпрос да се овладеят един, два, три и повече езика независимо един от друг, като за абсолютен модел служи „идеалният носител на езика“. Целта е по-скоро да се развива езиков репертоар, в който всички езикови способности да намират своето място“ (Обща европейска езикова рамка 2004: 15). Мислени в контекста на многоезичието, компетентностите по БЕЛ, респективно – методиките, най-общо казано, на ученето, преподаването и оценяването на успешността и адекватността на ползването му, е необходимо да споделят обща концептуална рамка, каквато предлага Общата европейска езикова рамка. „Комуникативната езикова компетентност, разглеждана като многоезикова и многокултурна компетентност, представлява единно цяло (т.е. включва вариантите на родния език и на един или повече чужди езици)“ (Общоевропейска езикова рамка 2004: 167). „Рамката многократно подчертава своя недогматичен, „отворен“ характер – тя цели да подпомогне, да ориентира, да предостави възможност за избор и за

намиране на собствени, оригинални решения за конкретни действия на всички актьори в образователния процес“ (Дамянова 2007: 1). Същевременно е и най-категоричният показател, че ако нашата държава се стреми да бъде наравно с другите европейски страни, да култивира достатъчно конкурентоспособни на пазара на труда млади хора, то превръщането на образованието ни в интеркултурно образование в мултикултуралната среда е неизбежно. Смятаме, че човекът е едно „същество в отношение“. Неговата личност не може да бъде определена във от динамичния контекст на многообразните взаимоотношения с другите, а неговата идентичност се формира под влиянието както на собствения опит, така и на културата на групата, в която живее. Вярно е, че всяко общество е продукт на волята на определена група индивиди да живеят заедно и да обитават света, те обаче притежават културно своеобразие. Съвременното общество е общество на различията, то е плуралистично – политически, икономически, културно, както и е общество на контактите, като сега изолацията е невъзможна, а контактите са контакти на различия. Плуралистичното ежедневие изисква всеки да има нагласата да приема другите хора и същевременно да конструира една свободна от конфронтации личност.

Днес интеркултурността е изключително актуална тема може би защото е сравнително нов феномен. Тя засяга всички сфери – политика, право, етнос, религия, доколкото се основава на принципите на свободата, толерантността и любовта. Зависи и от състоянието на международните отношения както в региона, така и в световен мащаб. У нас се споделя от мнозина тревогата, че българското училище остава изолирано от доста европейски образователни процеси. Смятаме, че значението на проблематиката на интеркултурализма в европейското образователно пространство ще нараства. Един от аргументите за това твърдение ни дава Стратегическата рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението, прицелена към 2020 г. (ЕСЕТ), приета през 2009 г. Първата стратегическа цел, „превръщането на ученето през целия живот и мобилността в реалност“², несъмнено имплицира, че средното образование трябва да набавя интеркултурни умения за един свят, в който се очаква „периодите на учене в чужбина – и в Европа, и в целия свят – да станат по-скоро правило, отколкото изключение. Третата стратегическа цел – „Утвърждаване на равнопоставеността, социалното сближаване и активното гражданско участие“ – директно заявява: „Образованието

² Заключение на Съвета от 12 май 2009 г. относно стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението (ЕСЕТ 2020 г.).

следва да насърчава межкултурните компетентности, демократичните ценности и зачитането на основните права и опазването на околната среда, както и борбата срещу всички форми на дискриминация, като подготвя младите хора за положително взаимодействие с връстниците им с различен произход“ (пак там). Оттук следва изводът, че основно за интеркултурността и уменията за межкултурно посредничество е, че те постулират необходимост от позитивни контакти между групите и индивидите в обществото, те са едно разбиране, един метод, една перспектива на действие.

Интеркултурното взаимодействие (употребява се и терминът „интеркултурна комуникация“) засяга различни форми на отношения между културите: разпределения на продуктите за консумация, масмедийни емисии и т.н. Тази комуникация се основава на плурализъм на културите. Анализирайки предмета на интеркултурната комуникация, Юлияна и Клаус Рот на базата на преглед и съпоставяне на много изследователски позиции стигат до извода: „Общо за всички дефиниции е, че те определят интеркултурната комуникация като интерактивен процес, участниците в който произхождат от различни култури“ (Рот 2007: 15).

Като се вземе предвид възрастта на учениците в средното училище, е съвсем естествено, че у тях се засилва чувството за културна идентичност. Според нас е важно да отбележим, че това усещане може да бъде едновременно и условие, и пречка за интеркултурна комуникация; възприемането на другите като чужденци засилва диференциращите механизми у подрастващите. Тези механизми затрудняват едно адекватно оценяване на различията. Изборът на подходяща интерактивна методика на обучение е много важен момент за всеки педагог, за да може да акцентира на другите като подобни и така да се достигне до разбиране и разпознаване.

Според Манфред Стегър, изследовател на проблемите на глобализацията, конкретното обществено състояние днес, „както всички състояния, е обречено да отстъпи на ново, качествено различно положение на нещата“ (Стегър 2005: 30). Подобно твърдение предполага, че настъпването на промяна може да се случи бавно или бързо, но то винаги означава видоизменение на настоящите условия. Интересен е въпросът доколко ние, като българи и граждани на света, сме готови да приемем тези промени – предизвикателства, които през последните години се оказаха не опции, възможности, а „състояния“, в които се налага да живеем заедно. Една от основните трудности, с които се сблъскваме по отношение на интеркултурното взаимодействие, се

оказва усещането, че то е наложено отвън, т.е. от европейски директиви и други документи. В този смисъл нашето образование се оказва не толкова добре подготвено да преподава гражданско самосъзнание и да подготвя младите хора за европейското (и световното) многообразие. Литературата като „преживяване“ е необходимо да възпитава „отвореност“ към другия – съсед, приятел, чужденец или от друга етническа група. Според Ст. Пинкър „човешките същества мразят враговете си, предателите и малцинствата“ (Пинкър 2013: 556 – 557). Съгласни сме с това твърдение, което е доказало верността си през развитието на цялата човешка история, но именно тук застава интеркултурализмът като съвременна алтернатива – неговото място се оказва „арбитражно“, защото той е необходим за разбиране на миналото: идентичността (личностна, културна, социална); историята и културата на другите; проявите на антисемитизъм, расизъм и др. Той е нужен и за посрещане на предизвикателствата на настоящето: ксенофобия, фундаментализъм, насилие. Той е и основата на живота в бъдеще: мирно съжителство; солидарност; уважение на другите хора.

Съвременното състояние на обществото ни е свързано с живеещото в общности. Това предизвиква обмяна на опит, сътрудничество, единен пазар на труда, заличаване на предразсъдъците и „наднационално“ възприемане на света. Леонард Орбан, европейски комисар по многоезичието, по време на петия брюкселски дебат на 10 октомври 2008 г. „Многоезичието – мост или бариера при интеркултурния диалог“, заявява: „Имаме нужда от конкретна обмяна и взаимно разбиране не само между представителите на общността, но и между тези, които те представляват: обикновените хора. Като награда за това ще получим по-сплотени и устойчиви общества. Диалогът е ключовата съставка. Той е маята, която позволява на обществата ни да узреят – от мултикултурализъм към интеркултурализъм“. Тоест, в основата на многообразието стои всъщност единството, „другият“ не е враг, а същият като мен. Другото стои в основата на същото. Напълно се съгласяваме с твърдението на Жак Дерида „Едното е единствено отложено друго, едното е различаващото се от другото“ (цит. по Марковски 2002: 78). Въпросът е как да възпитаваме младите хора в намаляване на напрежението между интеркултурното образование и „етноцентризма“, което откриваме немалко пъти.

ДОИ за учебно съдържание полага като нормативна (а не проблемна) представата за българската литература като „част от европейския литературен процес“ (ДОИ за УС, с. 14). В мисловните сюжети, в които пишем този текст, обръщаме внимание само на някои различни начини,

по които може да се конципира една национална литература през призмата на интеркултурализма. В учебната програмата по литература наименованието на ядро 1 звучи обнадеждаващо – „Социо-културни компетентности“, т.е. у учениците би трябвало да се изграждат знания, умения и отношения, свързани с адекватно и пълноценно пребиваване в обществото („социо“) и отвореност към другите, която предполага във всички свои дефиниции понятието „култура“. Така в учебната програма (УП) за 6. клас надеждата, която имаме, че на учениците ще се преподава в интеркултурна насока, много бързо бива унищожена от парадокса, който се получава с колона 4, която ни дава доста обемен набор от нови понятия за изучаване все в „националистичен дух“: „родно“, „национално пространство“, „национална общност“, „национални ценности“, „национален герой“ (Учебна програма 2004). Освен това четем понататък, че на учениците трябва да се даде възможност да коментират: „в прочетените произведения **националните** ценности като фактор за изграждане на човешката идентичност“; „възможността за проблематизиране на образите на **родното**“. Освен това в Ядро 1 в Очаквани резултати по теми за учениците в България в 6. клас се наблюдава трайно използване на понятията „общочовешки“ и „нравствени“: „1. Изградят представа за общочовешките нравствени норми и формират съзнание за тяхната непреходност“; „3. Осъзнаят културната роля на твореца за утвърждаването на общочовешките нравствени норми“. В адаптираните варианти за ученици извън страната откриваме също толкова трайна смяна на двете понятия с „морални“ и „устойчиви“: „1. Изградят представа за моралните норми и да формират съзнание за тяхната устойчивост“, както и „3. Осъзнаят културната роля на твореца за утвърждаването на устойчивите морални норми“. Освен това в УП са застъпени конкретни произведения за изучаване спрямо тематиката, като „Хайдутти“, „Под игото“ (с цел познаване на основни образи на родното) и „Към родината“ (с цел проблематизиране на образа на родното), докато в адаптираната учебна програма (АУП) няма никакви посочени творби за изучаване. Тази кратка съпоставка всъщност ни навежда на мисълта, че в България сякаш няма ясно изградено и възпитано чувство за общност и поради тази причина се повтаря многократно понятието, а неприсъствието му в приспособените варианти за други държави откроява нашето усещане, че ние все още не сме като другите, ние все още не сме постигнали това „живеене заедно“ като другите или откроява българските предразсъдъци и страхове.

Верина Петрова в непубликувания си докторски труд „Интеркултурната парадигма и българският литературен канон в средното

училище“ изследва проблема на нивото на институционалните регламенти – ДОИ и учебни програми, валидни днес – и стига до заключението, че българското образование не познава термина „интеркултурно образование“. Тя установява как учебната програма за 5. клас защитава несмелия си жест чрез изрични уговорки: „познават“ „различните представи за устройството на света и житейския цикъл; основните празници от българския народен календар и най-общо – празниците на другите етноси, живеещи в България“, „да споделят личните си впечатления от празнуването на Коледа, Великден и пр.“. Пропукването в етноцентричното преподаване, плахият опит за приемане на различието („да съпоставят произведения от различни епохи, като откриват общото и различното, представите за добро и зло“) е овладяно и всъщност отречено в идеята за „универсалност“ („общочовешка морална система“, „чрез изучаваните текстове осмисля общочовешки представи за добро и зло, красиво и грозно, справедливо и несправедливо“). Етноцентрични нагласи присъстват в нашите програми не само на експлицитно ниво, а и в неогласените и неказани равнища. Ако в пети клас общностите са множество и разнообразни в езиково, религиозно и културно отношение, то в шести клас се очертава „българският свят“ (както споменахме по-горе), минавайки през фантазията, другите и реалността. При това българският свят се оказва достъпен през канонични за сакралните зони на официозния разказ за българската идентичност възрожденски и ранноследосвободенски („Отечество любезно“) текстове. Подобен сюжет, както отбелязва А. Дамянова в изследването „Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка“, се повтаря на всеки етап, следвайки симетрично траекторията от чуждото към своето (7. и 8. клас; 11. и 12. клас са посветени единствено на българската литература). Никъде в очакваните резултати или в междупредметните връзки в действащите програми не е посочено умение, което има отношение към интеркултурното образование и културния плюрализъм, независимо от това, че литературният „материал“ го предполага и изисква. Многократно и компетентно е отбелязвана от българската методическа наука пасивността, която програмите приписват на ученика, и обезвластяването му като сътворец в конструирането на знание. В споменатия по-горе труд на В. Петрова се обобщава, че нормативните документи (респективно авторите им умират, институционализирайки се от МОН), които конституират литературното образование в България, насърчават монокултурност, характеризират се

с етноцентризъм и боравят със статични и есенциалистски разбирания и концептуален апарат.

Според Юлиана и Клаус Рот интеркултурната компетентност би могла да се постигне единствено по пътя на интеркултурното образование. То „не си поставя за цел даване на знания за цялостни култури... преди всичко то насочва към начините на откриване на културните различия и възможностите да се справим с тях, като използваме знанията си така, че да действваме адекватно в интеркултурни ситуации. С други думи, става въпрос за постигане на интеркултурна компетентност, която се схваща като една разновидност на социалната и комуникативната компетентност“ (Рот 2007: 297).

Интеркултурният подход в обучението по български език и литература ще даде възможност на младите хора за по-дълбоко проникване в други култури и начин на живот, ще разшири хоризонта им и ще помогне за преодоляване на лични и глобални ограничения. А в епохата на глобализация и интернационализация това става все по-важно. Днес разбирането и общуването придобиват нова важност, а културата попада в центъра на вниманието. Овладяването на умение за междукултурно/междуетниково посредничество, т.е. развиване на интеркултурна компетентност у учениците, е задача – предизвикателство пред българското образование и перспектива пред всяко едно образование в света.

ЛИТЕРАТУРА

Всеобща декларация за правата на човека 1948: *Всеобща декларация за правата на човека, приета от Общото събрание на ООН на 10.12.1948 г.* < <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Introduction.aspx> >

Дамянова 2007: Дамянова, А. Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка. // *Български език и литература* (електронна версия), 2007, № 4, © *Електронно списание LiterNet*, 04.11.2007, № 11 (96), Български език и литература, 2007, № 4.

Заклучения 2009: Заклучения на Съвета от 12 май 2009 г. относно стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението (ЕСЕТ 2020 г.). // *Официален вестник* № С 119 , 28.V.2009, 2 – 10. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:-119:0002:0010:BG:PDF>>

- Конвенция на ООН за правата на детето 1989:** *Конвенцията на ООН за правата на детето от 20. 11. 1989 г.* <http://www.unicef.org/magic/media/documents/CRC_bulgarian_language_version.pdf>
- Клувър 2004:** Kluver, R. *Globalization, Informatization, and Intercultural Communication.* // *Intercultural communication. A global Reader.* Sage publications, Inc., 2004, 435.
- Марковски 2002:** Марковски, М. П. *Жак Дерида и литературата. Ефектът на вписването.* София: СОНМ, 2002.
- МОН 2004а:** *Адаптирана учебна програма за VI клас за обучение на децата на български граждани в чужбина. Културно-образователна област: Български език и литература.* София: МОН, 2004.
- МОН 2004б:** *Учебни програми за V, VI, VII, VIII, XI и XII клас – I част. Културно-образователна област: Български език и литература.* София: МОН, 2004.
- Обща европейска езикова рамка:** *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване.* Варна: 2004.
- Петрова 2013:** Петрова, В. *Интеркултурната парадигма и българският литературен канон в средното образование.* София, 2013, непубликувана докторска дисертация.
- Пинкър 2013:** Пинкър, Ст. *Материалът на мисълта.* София: Изток-Запад, 2013.
- Рот 2007:** Рот Ю., К. *Студии по интеркултурна комуникация.* София: Проф. М. Дринов, 2007.
- Стегър 2005:** Стегър М. *Глобализация.* София: Захарий Стоянов, 2005.