

СОЦИОКУЛТУРНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ СПЕЦИФИКИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО РУСКИ ЕЗИК В СРЕДНОТО БЪЛГАРСКО УЧИЛИЩЕ

Аглая Маврова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Настоящото изложение опитва да открие и събере на едно място такива специфики от социокултурно и образователно естество, които се оказват съществени при (опит за) конструиране на валиден за обучението по руски език в средното българско училище межкултурен модел. В контекста на тези специфики изпъква едно хипертрофирано отношение към прагматичнофункционалния подход, който „изтласква“ в периферията си способността на езика да проектира културни ценности като идентификационен маркер на едно общество. Ситуацията показва според нас, че за реализирането на интегрирано изучаване на руски език и култура в средното българско училище би било по-подходящо конструирането на такъв модел с межкултурна насоченост, който да е инспириран от постановките на когнитивната наука.

Keywords: socio-cultural specificities, educational specificities, studying, teaching, Russian language, secondary Bulgarian school

Терминът *руски език като чужд* (*русский как иностранный* – РКИ) се появява през 60-те г. на XX в. в Русия, когато в страната пристигат огромен брой чуждестранни студенти, повечето от които никога преди това не са изучавали руски език или го владеят на ниво, което е недостатъчно за социализацията им. Ситуацията мотивира преподаватели предимно от Московския университет и от Университета за дружба между народите да създадат методика на преподаването на руски език като чужд. Нейната основна задача, актуална и до днес, що се касае до обучението на чуждестранни студенти в руските университети, е формулирана така: за кратък период от време студентите да постигнат такова равнище на владеење на руски език, което „да им позволява съзнателно да участват в усвояването на предметите в съответната специалност – да слушат и записват лекции, да четат специална литература, да пишат реферати и дипломни работи, понякога и дисертации“⁽¹⁾.

С оглед на социално-политическата обстановка в Русия след 90-те г. на XX в. разпространяването и изучаването на руски език като чужд, особено ако говорим за страните от Централна и Източна Европа, преживява своите „падения“ и „възходи“. Но към днешна дата са постигнати и доста положителни резултати. Така например публикуваната през 2005 г. руска версия на Общата европейска езикова рамка спомага за постепенното „приобщаване“ на руските образователни стандарти към европейското и световното образователно пространство. В резултат теорията и практиката на обучението по руски език като чужд се ориентира към съвременни подходи, които са съобразени с различните етапи и степени на образование, създава се унифицирана система за контрол и оценяване²⁾, изготвят се различни типове методики (обща методика³⁾; методика, адаптирана за рускоезични деца; регионални методики⁴⁾; методика за предуниверситетска подготовка⁵⁾). Аудиторията от обучавани обхваща не само чуждестранни студенти, пристигнали в Русия на обучение и/или за постоянно пребиваване, но вече и деца на рускоезични емигранти, а също така и носители на други езици и култури, пребиваващи в собствената си страна. В така очерталата се типология на преподаване и изучаване на руски език като чужд едновременно се набелязват два непренебрежими фактора – *социокултурната среда*⁶⁾, която предполага *образователните условия*⁷⁾. С оглед на тези фактори ще открием специфики в преподаването и изучаването на руски език в средното българско училище.

Преди всичко изпъква преобладаващият тип чуждоезиково обучение в България, който се характеризира с това, че „българи, владеещи даден чужд език, го преподават на българи, при това чуждият език се изучава извън страните/областите, в които той се говори“ (Стефанова, 2007: 11). Следователно руският език в средното българско училище се изучава изолирано от естествената среда на носителите си, или погледнато от друг ъгъл – в родна за учещите социокултурна среда, която формира менталността/манталитета⁸⁾ им според типичните за тяхната действителност норми. Как тази специфика е залегнала в действащите учебни програми⁹⁾?

Тук думата ни е преди всичко за изучаването на руски език като първи чужд в рамките на профилираната подготовка на учениците от гимназиалния етап на средната образователна степен. В тези програми „целите (...) са насочени към овладяването на комуникативната компетентност в единство на съставлящите я компоненти – езиков, социокултурен, стратегически“, при „създаване на условия за постигане на равнище на владееене на руски език, постепенно доближаващо се до родноезиковата комуникативна компетентност“ (подч. – наше; УП 2003: 246; 279; 291). На тази перспектива съответстват и резултатите, описани в ядрото „Социокултурни знания“: „усвояване на най-типични поведенчески модели, характерни

за *носителите на руския език*“ (подч. – наше; УП 2003: 254). Освен това една от подцелите „трябва да възпита *готовност за межкултурно общуване*, основано едновременно на самоуважение, уважение и толерантност към различията“ (подч. – наше; УП 2003: 245). Ако оставим настрана факта, че никъде не се посочва понятието *межкултурна компетентност*, като предпоставка тъкмо за „готовността за межкултурното общуване“, бихме обърнали внимание върху стремежа изучаването на руския език и руската култура в средното българско училище да преминава през (с)равняването с носителите им. Питаме се: как се вписва „идеалният носител“ в парадигмата на межкултурното учене/межкултурната компетентност?

Като критикува ориентацията на модела на Ян ван Ейк към „идеалния носител“ на езика/културата, М. Байръм заявява необходимостта от развиване на умения в „межкултурно общуване“. Това повече приляга на съвременните образователни реалности, защото иначе стремежът към „носителя на езика“ като към идеал в обучението по чужд език „допуска идеята за това, че учещите трябва да пренебрегнат собствената си социална и културна идентичност“ (Вугам, 1997:8). Практически същото виждане споделя и Дм. Гудков: „Докато на повърхнинно равнище адаптацията към чуждоезичната култура може да преминава достатъчно успешно, при дълбоките слоеве на съзнанието може да се забележи, че „архетиповете“ на родната култура (...), в голяма степен детерминиращи дълбинните мотивации на личността, остават без съществени изменения (...). Не е възможно, колкото и да се стараем, да превърнем чужденеца в руснак. Опитите да се постигне това са обречени на неуспех, а в методически план (както вероятно всяка неизпълнима задача) раждат безкрайни декларации, звучащи много красиво, но непригодни за практическа реализация“ (Гудков, 2000: 37).

Свързан с идентификацията на ученика и неговата адаптация към изучаваната култура, процесът на „*усвояването на най-типични поведенчески модели*, характерни за *носителите на руския език*“, се оказва доста проблематичен. Според нас още по-валидна е тезата в контекста на „изкуствените“ условия: при тях изучаването на чуждия език и култура се „крепи“ не толкова на спомена, разбираан като реален опит на ученика, колкото на въображението, разбираемо като въобразен опит на ученика. Ако учещият никога не е бил в описвана или наблюдавана ситуация, той може единствено да си я представи. Следователно не бива да забравяме, че „разбирането на различията в действителността на страните, чийто език се изучава, не съществува поначало, а трябва постепенно да се изгражда и развива“ (Нойнер & Хунфелд, 1996: 114). От друга страна, когато става въпрос за изучаване в „естествени“ условия, едновременно са налице т.нар. „попада-

не“ в езика/културата и институционализиран процес. Това осигурява: *непосредственото* запознаване с културните явления, високата мотивация, произтичаща от естествената потребност за социализация в обществото, съответните образователни цели (вж. по-напред целта при чуждестранните студенти, които учат в Русия), усвояването на езика/културата по естествен, често безсъзнателен, начин. Други са тези параметри в „изкуствени“ условия: при тях процесът на изучаване на чуждия език се осъществява предимно на съзнателна основа, през ограничени източници на информация¹⁰⁾ и при „сработване“ на психологически механизми, различни от психологическите механизми на носителите на езика/културата. Изучаването на другата култура безспорно оказва трансформиращо въздействие върху личността. Тази трансформация обаче следва да се разглежда като обогатяване, а не като подмяна (Чонгарова, 2002: 96). В този смисъл доста по-адекватно стои формулировката в Държавните образователни изисквания за учебно съдържание по чужди езици (в т.ч. и руски език), на които по правило би трябвало да съответстват учебните програми: „Постигането на *шестото равнище*, доближаващо се до владееенето на езика от представител на съответната култура, *не е цел на обучението* в българското средно училище“ (подч. – наше; ДВ 2006, бр. 58: 18).

Казаното дотук съвсем не означава нашите съпротиви срещу „високото“ ниво на владееене на чужди езици/култури, изучавани в средното училище у нас. Водени сме единствено от идеята за прецизиране при изготвянето на програмите, учебниците и помагалата, а най-вече в похватите на преподаване.

По-насетне ще анализираме ситуацията с изучаването на руския език в средното българско училище в София и страната.

Според данни за учебната 2010/2011 година в София¹¹⁾ руски език в една или друга степен (начална, гимназиална, прогимназиална), форма на подготовка (профилирана, задължителна, задължителноизбираема, свободноизбираема) и определен хорариум¹²⁾ се изучава общо в 124 училища (при 150 преди 2–3 години). Това са 68 СОУ и профилирани езикови гимназии (при 80 в предходни години), 2 спортни училища, 2 вечерни и сменновечерни училища, 25 ОУ (при 37–40 в предходни години), 19 професионални гимназии (при 21–22 в предходни години), 6–7 частни училища. Общият брой на учениците, изучаващи руски език като първи, втори или трети чужд, е 14 725. От тях 2369 ученици изучават руски език като първи чужд език (768 – в начален етап; 697 – в прогимназиален етап; 584 – в гимназиален етап), 12 220 – като втори чужд (5692 – в прогимназиален етап; 4388 – в гимназиален етап в СОУ и профилирани гимназии; 2140 – в гимназиален етап в професионални гимназии), 136 – като трети чужд. По отношение на преподавателския състав се посочва, че обучението се

провежда от 160 преподаватели (при 250 преди 2–3 години). Като същевременно има „скрит“ резерв, което ще рече, че преподаватели с първа специалност руски език работят само по втората си специалност или преквалификацията си.

В контекста на гореизложените данни се подчертава, че изучаването на руски език в софийските училища бележи спад във всички етапи и форми. Руски език като първи чужд в начален и прогимназиален етап се изучава в четири софийски училища (133. СОУ, 18. СОУ, 107. СОУ и 125. СОУ), а в гимназиален етап – само в едно (133. СОУ). „Свиването“ на руски език като втори чужд е най-драстично в прогимназиален етап – около 40%. Съответно в гимназиален етап то е по-слабо, но също чувствително. Според нас по-важното в случая е, че като трайна тенденция за софийските училища се очертава изучаването на руски език предимно като втори чужд в гимназиалния етап.

За да бъде картината по-пълна, привличаме и резултатите за ситуацията на изучаването на руския език в страната за периода 2000–2010 г., почерпани от изследването на А. Радкова, извършено въз основа на богати социологически и статистически материали.

Анализирайки формите и видовете на изучаване на руски език в средното българско училище, а също и нивото на владеење на езика от учениците след завършване на средното им образование, изследователката стига до следните резултати. Около половината от учениците достигат до степен на владеење на езика на равнище А2. Прямо общите нива на компетентност, залегнали в Общата европейска езикова рамка, това значи, че учениците ще могат да разбират най-често срещани думи и изрази, свързани с основни житейски ситуации (семейство, работа, покупки, близко обкръжение); да четат кратки и съвсем прости текстове; да участват в разговор с кратки реплики по познати теми; да пишат кратки и лесни бележки, съобщения (ОЕЕР 2006: 40). Едва една трета от учениците владеят руски език на продуктивно ниво, като разпределението е следното: до В1 достигат една осма, до В2 – около една пета (или 20 000 ученици) (Радкова, 2012: 519). Макар че по брой ученици руският се нарежда на второ място след английския, съвсем различни са данните за другите чужди езици, изучавани в средното българско училище. Две трети от учениците, изучаващи английски, немски, френски, италиански и испански език, достигат до ниво, по-високо от В1, и едва една трета – до ниво А2 или по-ниско (Радкова, цит.сч.: 520).

Изследването на А. Радкова потвърждава и разширява констатацията, която направихме с оглед на данните за софийските училища: руският език по-често се изучава като втори или трети чужд, като се достига едва до базово ниво (А2) на владеењето му. На какво се дължи тази слаба мотивация?

Известно е, че върху мотивацията могат да оказват влияние фактори от най-различно естество – утилитарен (например търсенето на езика на родния и световния пазар), прагматичен (например по критерия „лесен/труден“), естетически (например „красотата“ на звученето; „приобщаване“ към изучаваната култура). При избора си на език учениците се ръководят предимно от утилитарния фактор, който е свързан с бъдещата професия и по-доброто образование. Професионалната реализация с руски език в България (например в областта на туризма и недвижимите имоти; в руски фирми) е все още в силна конкуренция с английския език. Не се заявява (или съвсем слабо) обаче перспективата, която е сред основните мотивиращи фактори – да се продължи образованието тъкмо в руски университети (както е известно, предпочитанията на повечето ученици у нас са ориентирани към университетите в западно-европейските страни). Но бихме допуснали, че учениците ще ползват руския си език като туристи в рускоговорещи страни¹³). Не е за пренебрегване и факторът „приобщаване“ към руската култура. Нещо повече: опитът ни показва, че тъкмо уроците, посветени на нея, предизвикват най-голям интерес и любопитство у учениците. Това ни води и към следващата специфика, свързана с традициите на преподаването и ученето на руски език/култура в средното българско училище.

В обучението по руски език широко разпространена практика е *разказването за* някой културен феномен от страна на учителя (и нерядко изборът на темата е по негова преценка) – например учителят разказва на учениците за празника Масленица, защото празникът действително наближава(л), и много често *без връзка* с българската (родната¹⁴) за учениците) версия на традицията – Сирни Заговезни, тъй като българският ученик си я знае(л). От примера не е трудно да се забележи, че учениците се приучават към *преподаване на готови знания* (за традициите в Русия). Този подход „буквално“ (и по време на „господстване“, и по „идеология“) остава в следите на бихевиоризма в образованието, уреждайки отношенията между участниците в педагогическия дискурс в йерархия: знанието над смисъла; преподаването над конструирането (на значения); обект(ив)ното над субект(ив)ното; учителят над ученика. Този подход влиза и в разрез с една от подцелите в учебните програми, според която е необходимо „да се поощряват интересите на ученика както към родния език и култура, така и към руския език и културата на народите, чиито носители са те, *на основата на съпоставката*“ (подч. – наше; УП 2003: 245) – централна теза в межкултурния подход. Иначе казано, руската култура все още се изучава в гимназиалния етап като „петото умение, прибавено, така да се каже, към обучението по говорене, аудирание, четене и писане“ (Елизарова, цит.съч.: 227). Изхождайки от виждането си за неразривната връзка между езика и културата, М. Байръм характеризира натрупването на „културна“ информация като „складирана информация“,

защото не може да се превърне в знание, осъзнаване (Byram et al., 1994: 5), което е първата стъпка към обезпечаване на качествата на „межкултурната личност“, изправена пред предизвикателствата на съвременна Европа. Информацията, свързана с изучаваната култура, намира място в межкултурното учене, но едва тогава, когато тя не е поднесена фрагментарно, а систематично и постоянно се поставя под съмнение истинността ѝ (Byram et al., Ibid.: 41). Ще открием и други трудности, свързани с традициите на преподаването и ученето на руски език/култура в средното българско училище:

- изключването на „неудобните“ теми;
- недостатъчната квалификация на учителите по отношение на преподаването на руски език като втори чужд¹⁵⁾ и което е още по-важно – в областта на межкултурната комуникация и межкултурната компетентност. Това се отнася и за обучителите, в т.ч. и преподавателите, сред които не прави изключение и авторът на настоящия текст;
- преимущественото използване на руски език в рецептивните видове речева дейност (Радкова, 2012: 521).

В контекста на откритите специфики е очевидно, че за изучаването на руски език/култура в средното българско училище по-голямо значение придобиват процесите на разбирането, възприемането, осъзнаването, които са когнитивни по „природа“. Особено важен е процесът на осъзнаването. Още Л. С. Виготски в известното си съчинение „Мислене и реч“ аргументира единството между мисленето и афектите. Заслужава си да приведем в по-цялостен вид казаното от руския психолог: „Който е откъснал мисленето от афекта, той завинаги е затворил пътя за причините на самото мислене, защото детерминистичният анализ на мисленето предполага да се разкрият движещите мотиви на мисълта, потребностите и интересите, подбудите и тенденциите, които насочват движението на мисълта в една или друга посока. По същия начин този, който е откъснал мисленето от афекта, той предварително е направил невъзможно да се изучава обратното влияние на мисленето върху афекта. Анализът, който разчленява цялото на единици, показва, че съществува динамична смислова система, която представлява единство от афективни и интелектуални процеси. Той показва, че във всяка идея се съдържа в преработен вид афективното отношение на човека към действителността“ (Виготский, 134: 13). Тогава какви са механизмите на взаимодействие между мисленето и афектите?

Специалистите в областта на межкултурната комуникация посочват, че преходът от етноцентричните етапи към етнорелативните, диференцирани в модела на М. Бенет (вж. модела в: Садохин, 2005: 143–152), се осъществява като „преминаване“ на негативните отношения (емоции) от безсъзнателно на съзнателно равнище. Иначе казано, твърди се, че колкото

по-осъзнати стават негативните отношения, толкова по-овладяеми са те от индивида. В контекста на изучаването на руски език/култура в средното българско училище това означава, че успоредно с експлицирането на разликите в двете култури – чрез саморефлексията – се създават условия за развиване на готовности, желания, любопитство, уважаване, признаване на межкултурните различия. Този процес се свързва с емоционалната интелигентност, разбирана като способност да се разпознават собствените чувства и да се изразяват по приемлив начин, когато това е необходимо (Елизарова, цит. съч.: 238).

Казаното ни дава повод да поставим под съмнение универсалността на прагматичнофункционалния подход, който все още е водещ в средното българско училище¹⁶⁾. Според аргументацията на Г. Нойнер и Х. Хунфелд този подход не отчита социокултурните и образователните рамки на учебната група. Това не означава пренебрегване на „функционалните цели, които също са важни, но те очевидно трябва да се интегрират в по-обхватна педагогическа концепция“ (Нойнер & Хунфелд, цит. съч.: 113)¹⁷⁾. Под „по-обхватна педагогическа концепция“ Г. Нойнер и Х. Хунфелд имат предвид такава концепция в чуждоезиковото обучение, която да е с межкултурна насоченост, за да се минимизират максимално откритите трудности в конкретната ситуация на обучение: „Това означава да се преосмислят учебните цели, (представянето на) темите, похватите. (...) Обучението трябва да подтиква към съпоставки между родната и чуждата действителност, към размисъл и разговор върху това, което прави чуждия свят чужд, което е интересно и привлекателно, но заедно с това може да предизвика недоразумения, да се възприеме като заплаха или да остане неразбрано“ (Нойнер & Хунфелд, цит. съч.: 114).

В перспективата на межкултурното образование откритите специфики показват според нас, че за интегрираното изучаване на руски език/култура в средното българско училище по-подходящо би било конструирането на такъв межкултурен модел, който да е инспириран от постановките на когнитивната наука.

БЕЛЕЖКИ

1. Власова-Куриц, Н. С. <http://www.americaru.com/news/22373>
2. Радкова, А. Проблемы изучения русского языка в близкородственной языковой среде. Изучение русского языка в Болгарии (лекция).
3. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.
4. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа.

- М., 2001. Към този тип методика причисляваме и методиката, разработена специално за българското средно училище – Кирилл Бабов. Методика руского языка в болгарской средней школе. С., 1989.
5. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб, 2006.
 6. Социокултурната среда е „сложна структура от обществени, материални и духовни условия, в които се реализира човешката дейност“ (Кулюткин & Тарасов, Образовательная среда и развитие личности, http://znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html).
 7. Образователната среда е „преди всичко подсистема на социокултурната среда, съвкупност е от исторически оформени фактори, обстоятелства, ситуации, т.е. цялост е от специално организирани педагогически условия за развитието на личността“ (Кулюткин & Тарасов, цит.сч.).
 8. Според А. Гуревич менталността обозначава „социално-психологическите нагласи, автоматизми и навици, начини на светоусещане, представи на хората, които принадлежат към една или друга социокултурна общност“ (Гуревич, 1989: 75).
 9. Към времето на написване на настоящия текст в процес на изготвяне са нови програми, които по обясними причини не са обект на коментара ни.
 10. Съпоставяйки начините на изучаването на езика като роден и като чужд, Г. Елизарова отбелязва: „Освен това носителите на езика усвояват огромни информационни обеми през образователната си система, представата за масова информация и други източници, които са недостъпни за изучаващите езика като чужд“ (Елизарова, 2005: 217–218).
 11. Тези данни прилагаме със знанието и любезното съдействие на г-жа Галина Лилова – инспектор по руски език в РИО – София, за което сърдечно ѝ благодарим.
 12. Експертите отбелязват силен спад в хорариума по руски език, особено що се отнася до задължителноизбираемата подготовка. В рамките на тази подготовка руски език се изучава най-често по 1 час седмично, по-рядко – по 2 часа седмично, и като изключение – по 3 часа седмично.
 13. Споделяме мнението на А. Радкова, че в последно време се активизират извънкласните форми на обучение – проекти за международен обмен между ученици от България и Русия, олимпиади, конкурси и др., които им осигуряват заминаване в Русия.
 14. Съзнаваме разликата в понятията *български* и *роден*. В случая обаче имаме предвид официалния статут на българския език в нашата страна. В скоби само ще отбележим, че предмет на отделно разглеждане може да бъде изучаването на руски език/култура от представители на една или друга етническа общност у нас, различна от българската.
 15. „Практиката показва, че учителите слабо разграничават спецификата при втория чужд език и нерядко го преподават като първи чужд език“, което

се дължи на „липсата на достатъчно ефективна система за професионална подготовка на учителите по чужд език“ (Радкова, цит. лекция).

16. Срв. в учебната програма за задължителна подготовка в обучението на руски език като втори чужд в IX и X клас четем: „Образователната стратегия при изучаването на втория чужд език се определя като функционално-комуникативна“ (УП 2003: 257). На основата на тази стратегия се разработват и учебниците по руски език.
17. При това положение, казват още двамата изследователи, е трудно да се използват в цял свят учебни комплекти с прагматичнофункционална ориентация, тъй като те обикновено подготвят ученика за престой в страната на изучавания език и по тази причина разработват преди всичко теми и ситуации от ежедневието (Нойнер & Хунфелд, цит.сч.: 113–114). Това изказване заслужава особено внимание в контекста на все по-широкото напоследък използване на рускоезични учебници в средното българско училище, разработени от руски автори и апробирани в националнохетерогенни учебни групи, които се обучават в Русия. Следователно учебният материал е съобразен с учебните програми за изучаващите руски език като чужд в „естествени“ условия. Положителното в случая е актуалността на лексиката и речта, застъпена в тези учебници. Което ще рече, че е необходимо да се прилагат целенасочено, факултативно, но не конститутивно.

ЛИТЕРАТУРА

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Morgan, C. et al. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Выготский, Л. (1934). *Мышление и речь. Психологические исследования*. Москва–Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство.
- Гудков, Д. (2000). *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва: „Гнозис“.
- Гуревич, А. (1989). Проблема ментальностей в современной историографии (с. 75–89). В: Чубарьян, А. & Согрин, В. (ред.). *Всеобщая история: дискуссии, новые подходы*. Москва: Наука.
- ДВ. (2006). *Държавен вестник*.
- Елизарова, Г. (2005). *Култура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург: КАРО.
- Нойнер, Г. & Хунфелд, Х. (1996). *Методи на обучението по немски език като чужд*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- ОЕЕР. (2006). *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване*. Варна: РЕЛАКСА ООД.

- Радкова, А. (2012). „Я русский бы выучил только за ...“: ситуация использования и изучения русского языка в Болгарии (с. 514–522). В: Градинарова, А. & Спасова, Р. (ред.). *Русистика: язык, культура, перевод: Сборник докладов юбилейной международной научной конференции (София, 23–25 ноября 2011 г.)*. София: Изток–Запад.
- Садохин, А. (2005). *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Москва: „Издательство „Высшая школа“.
- Стефанова, П. (2007). *Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, оценяване*. София: СИЕЛА.
- УП. (2003). *Учебни програми за задължителна и профилирана подготовка IX, X, XI и XII клас. II част. Културнообразователна област „Чужди езици“*. София: МОН.
- Чонгарова, И. (2002). *Интеркултурната комуникация. Аспекти на лингвокултурната теория и практика*. Пловдив: Студио „Ирида“ ЕООД.

SOCIO-CULTURAL AND EDUCATIONAL SPECIFICITIES IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY BULGARIAN SCHOOL

Abstract. This statement attempts to highlight and bring together these specificities of the socio-cultural and educational nature, which proved significant when we try to construct a valid intercultural model in Russian language teaching in secondary Bulgarian school. In the context of these specificities a hypertrophied attitude towards functional-pragmatic approach is notable. This pushes in the periphery the language ability to design cultural values as an identification marker of a society. According to us the situation shows that the construction of a model of intercultural focus, which is inspired by the formulations of cognitive science, is more appropriate for the realization of an integrated studying of the Russian language.

Assist. Prof. Aglaya Mavrova, PhD

✉ Department of Slavic Studies
Sofia University „St. Kliment Ohridski“
15 Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
Email: amavrova@slav.uni-sofia.bg