

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ НА ПРИМЕРЕ НЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Нурутдинова А.Р., канд. пед. наук,

доцент, Университет управления «ТИСБИ», г. Казань;

Ириан Васало Базз, магистр в области педагогики,

доцент кафедры английского языка для специальных целей,

Аграрный университет Гаваны, Куба

Введение

Межкультурная компетентность отражает меняющиеся обстоятельства во всем мире, которые являются результатом тенденций повышения мобильности (туризм, путешествия и миграция) и современной межкультурной коммуникации, которая умножает взаимодействие посредством использования новых технологий. Таким образом, ученики могут работать, жить и общаться с людьми, которые лингвистически и культурно отличаются, что является приоритетом для педагогов: подготовить к межкультурным столкновениям в результате усиления глобальной взаимозависимости.

Обучение иностранным языкам по определению является межкультурным аспектом [37-40]. Практические занятия по иностранным языкам - это место, где встречаются две культуры: обучающийся и целевой язык. «Научить выражаться словами, отличными от других, входить в мир, в котором много нового и другого, требует приобретения новой точки зрения в нашем обществе» [28].

В педагогической практике мы сталкиваемся с комментариями студентов, которые описывают иностранные слова, выражения или структуры как причудливые, странные или даже ненормальные. Именно для изучения языка мы «отказываемся» от знакомого в пользу удивительного и странного. Убеждение, что нет «центра мира», лежит в основе изучения любого языка, и ведущей силой выступает любопытство, именно, любопытство узнать о других доминирует над

риском смущения. Ибо «изучение нового языка рискует поставить себя в положение необычного подчинения и бессилия» [23; 24], что влечет за собой многочисленные ошибки и знакомство с новыми моделями социализации другой культуры. Языковое обучение, несомненно, является межкультурным предприятием.

Несмотря на признание значимости межкультурного обучения, все еще имеется существенный разрыв между теорией и практикой: теоретики и практики неспособны для интеграции теорий в педагогическую практику [7; 9; 10; 29], только несколько эмпирических исследований внедрили межкультурное обучение [4-9] и могут обосновать развитие межкультурной коммуникативной компетенции.

Цель статьи

Данная научная статья рассматривает теорию и практику межкультурной коммуникативной компетентности в методике преподавания иностранного языка. Основной целью данной статьи был анализ межкультурной коммуникативной компетентности. Основным аспектом были определение и изучение успешных стратегий обучения межкультурной коммуникативной компетентности, а именно понимание межкультурной коммуникативной компетентности в действии. Таким образом, статья предполагает ответ на основной вопрос: «как преподаватель иностранного языка может сделать межкультурную коммуникативную компетентность учащихся эффективной и результативной?». Из этого общего вопроса возникли следующие подсубъекты исследования:

- представление о мультикультурности;
- понимание межкультурных коммуникативных особенностей;
- эффективные стратегии для повышения межкультурной коммуникативной компетентности;
- практический компонент внедрения межкультурной коммуникативной компетентности.

Основная часть

Прежде всего, необходимо описать современную картину системы педагогического образования, в частности его профессиональный контекст, которые являются решающими в формировании представлений о межкультурной коммуникативной компетентности. В основном внимание сосредоточено на этноцентрической ориентации, которая воспроизводит модернизированные конструкции, но не имеет никакого отношения к политическому контексту и последним реформам в сфере образования. Кроме того, политика России в отношении плюрилингвизма, рассматриваемая как фактор повышения межкультурной компетенции.

Учебное учреждение - это мой непосредственный контекст исследований. Университет управления «ТИСБИ» - это частное высшее учебное заведение, сосредоточенное на профессиональных или академических программах соответственно. Институт является живым примером глобализации, вдохновленный российскими и американскими академическими моделями и адаптированный к европейским стандартам Болонского процесса, конечной целью которого является создание единого европейского пространства высшего образования (ЕНЕА) (Европейская комиссия, 2008 г.). Это многокультурное учреждение с преподавательским составом, персоналом и студентами из разных стран. Департамент по делам студентов помогает им находить жилье и работу, знакомиться с университетскими услугами, способствует социальному и межкультурному взаимодействию через студенческие клубы и сообщества. Несмотря на эти усилия, иностранные студенты, похоже, изолированы от местных студентов. Существование этнических обществ, несмотря на их благие намерения предоставить студентам возможность выразить свою родную культуру, возможно, не помогает в улучшении взаимодействия между местными жителями и иностранцами.

Более того, администрация, похоже, неохотно содействует многоязычию, потому что курсы иностранных языков считаются более дорогостоящими, чем теоретические курсы, на которых может заниматься большее число студентов. Эта позиция следует общей тенденции кризиса современных языков в высшем образовании, где утилитарные критерии, такие как жизнеспособность и эффективность, определяют управленческие решения [34; 35]. Как и везде, образование

становится все более ориентированным на рынок, а современные языки девальвированы, потому что они не могут обещать студентам «материальную отдачу» и работу в обмен на инвестиции своего времени и денег [35]. Аудитории и учебное заведение не изолированы; то, что происходит за пределами Университета, сильно влияет на то, что происходит внутри них» [42], поэтому необходимо изучение контекстуальных проблем. Именно социально-политические факторы способствуют этноцентрической ориентации системы образования и могут в значительной степени учитывать выражение ксенофобских взглядов в обществе.

Строительство Европейского союза привело к необходимости формирования идентичности, таким образом, построение идентичности явно не рассматривается национальными системами образования, но в настоящее время продвигает европейское гражданство посредством полилингвизма, что представляет собой языковое образование» [5; 44].

Многоязычие и культурное многообразие (мультилингвизм, полилингвизм, многоязычность, разноязычность) устанавливается Общеввропейским критерием определения уровня владения иностранным языком (CEFR) как общая коммуникативная компетенция, в которой различные степени компетентности на нескольких языках взаимосвязаны и взаимодействуют [12; 15]. С двадцатью тремя официальными и рабочими языками Европейский союз поощряет языковое разнообразие, выраженное в политике, которое способствует обучению на трех языках, т.е. изучая родной язык плюс два языка Европейского союза (Европейская комиссия, 1995 г.). Совет Европы, в котором основное внимание уделяется культурному сотрудничеству, также разработал политику языкового образования, направленную на поощрение полилингвизма, языкового разнообразия, взаимопонимания, демократической гражданственности и социальной сплоченности (Совет Европы, 2005 г.). В частности, Отдел языковой политики и Европейский центр современных языков (ECML) предоставляют возможность анализа языковой политики и практики, а также формулирования и реализации будущих событий. Кроме того, в официальных документах Министерства образования и культуры говорится, что новая учебная программа на иностранном языке использует Общеввропей-

ские критерии для изучения современного языка и перечисляет «межкультурные коммуникативные компетенции» среди ее целей («Страновой отчет», Совет Европы, 2004 г.) [11; 15]. Политика в области многоязычия недостаточна, так как большинство молодых людей свободно владеют английским языком, но вряд ли интересуются другими языками. Кроме того, большинство родителей прибегают к частным занятиям, чтобы их дети изучали английский или реже второй язык.

В данной статье рассматриваются некоторые теоретические модели:

- межкультурная компетентности (IC);
- критическая педагогика (CP), критический мультикультурализм;
- межкультурные компоненты преподавания иностранных языков (FLE).

Проблемы критической педагогики и критического мультикультурализма необходимы для рассмотрения, чтобы проанализировать, как они приводят к переоценке целей и методов обучения иностранному языку. Данные теоретические перспективы настолько обширны, что следует избирательно фокусироваться на областях, которые наиболее важны для обучения иностранному языку: цель образовательных учреждений, политическая роль образования и педагогов.

Центральным принципом критической педагогики является то, что независимо от того, преднамеренно или нет, все формы образования являются политическими [14; 25; 41] и что все образовательные решения имеют идеологические последствия. Противоречивая нейтральность в образовании [16; 20, 21, 36] и критическая педагогика могут быть в целом описаны как образование, основанное на стремлении к социальным изменениям [2; 10; 19, 27]. Отказываясь рассматривать учебные заведения как сайты, на которых передается нейтральный набор учебных знаний, критическая педагогика считает их культурными и политическими аренами, где все находится в различных культурных, идеологических и социальных формах» [33], поэтому отсутствует стремление изменить как образование, так и общество, для взаимной выгоды обоих. Критическая педагогика имеет преобразующий взгляд на мир, отвергая статус-кво, мир как та-

ковой, который служит «доминирующим интересам глобального капитализма» и «белой гегемонистской власти» [35].

Критическая педагогика – теоретическая традиция, которая была вдохновлена критической теорией и Франкфуртской школой философии и социальной теории в конце 1920-х годов; критическая теория первоначально была связана с критическим повторным присвоением и пересмотром марксизма [2; 30]. Хотя трудно идентифицировать идеи критической теории, поскольку существует множество различных мыслителей, связанных со школой Хоркхаймера, Адорно, Маркузе, Фромма, Хабермаса..., «все они имеют критическую позицию в отношении общества» и «сильную этическую заботу о личности», в то время как они отвергают различные формы угнетения и социальной несправедливости и стремятся к более гуманному миру [30; 38-39].

Точно так же критическая педагогика, которая в основном развивалась американскими теоретиками с начала 80-х годов, имеет глубоко политизированный взгляд на общество, образование и заботу о социальной справедливости [10; 11; 18]. Их главная проблема заключается в том, чтобы связать образование с демократическими принципами и трансформирующими социальными действиями в обществе. Будучи политически осведомленными гражданами, педагоги стремятся превратить педагогическую практику в социально-справедливый подход к образованию. Социальная справедливость понимается здесь как движение к справедливому, менее репрессивному, обществу, «ищущему добро людей» посредством правильного распределения выгод и обязанностей» (Griffiths, 1998).

Важнейшей темой для критически настроенных педагогов являются высшие образовательные учреждения, которые рассматриваются как места экономического, культурного воспроизводства и социального неравенства [41]. Бурам [7] также ссылался на культурное воспроизводство, чтобы описать образовательные учреждения как системы, которые увековечивают социальные и экономические неравенства, а также легитимируют культурные ценности доминирующих классов. Проблемы, связанные с образованием, связаны с легитимизацией

структур «господства и эксплуатации» [18; 26]. В частности, Эпплбаум широко писал об учебных заведениях, «воспроизводящих неравные властные отношения и связывающих понятия культурного капитала и воспроизводства официальных знаний в сфере образования; власть и политика играют центральную роль в понимании образовательных учреждений, которые являются частью общества и в полной мере участвуют в его логике и социокультурной динамике» [1]. Надеюсь на возможность социальных преобразований и справедливого общества, критические педагоги представляют образовательные учреждения как места «культурного производства» и «освобождение людей», у которых есть возможность активно участвовать в демократических государствах, которые охватывают культурное разнообразие [31]. Следовательно, движущей силой является идея о том, что «образовательные учреждения могут выступать в качестве основы для будущего демократических обществ» [19]. Критическая педагогика рассматривает образование как часть развития эмансипированного населения: преобладание «культуры позитивизма» позволило анализировать только вопросы эффективности преподавания и обучения [16-18].

Таким образом, критические педагоги считают, что образовательные учреждения и педагоги должны быть связаны с другими прогрессивными социальными группами, чтобы создавать союзы и солидарность, обеспечивая, чтобы педагогика была более политической, но более педагогической. Они видят необходимость увязки педагогической практики в образовательных учреждениях, поощряя демократическое поведение для подготовки студентов к упорядоченному поведению в обществе: сожалеют о логике рынка и коммерциализации высшего образования, что отталкивает его от своей миссии и основной цели, гражданского образования и профессионализма [17]. Университеты должны в первую очередь быть сайтами для развития критического гражданства, а не готовности к работе. Барнетт [3] разделяет мнение о том, что высшее образование должно поставить критичность в его центр, чтобы позволить учащимся стать важными существами и заниматься критически важным мышлением, саморефлексией и действиями вместо того, чтобы сосредоточиться на передаче знаний. Преобразование общества в сторону большего равен-

ства путем подготовки студентов к активному участию и полноценного участия в демократическом обществе лежит в основе критической педагогики. Это, пожалуй, самое актуальное в наши дни: подготовка и развитие свободных и демократических граждан. То же самое касается педагогического образования, поскольку одной из его основных целей должно быть обучение учащихся на всех уровнях образования информированному гражданству в демократическом обществе [19].

Основываясь на политике образования в более широком обществе [35, 37], привержены делу поощрения «критической демократии, свободы личности и социальной справедливости» путем подготовки студентов, которые способны заниматься критической практикой для социокультурного улучшения» [36].

Посыл критической педагогики о том, что все формы образования являются политическими и идеологическими, был оспорен как крайняя по сравнению с религиозными догмами. Утверждая, что идеология в преподавании вездесуща, независимо от того, являются ли преподаватели сознательными или нет, является «формой перемещенной религиозной веры, выраженной в светских выражениях» [36]. Однако образование и политика неразрывно связаны между собой.

Одно из основополагающих предположений состоит в том, что люди с разными системами ценностей часто не понимаются членами доминирующей культуры [14; 18; 21]; кроме того, большинство «местных учащихся находятся на ступени монокультурализма, с ограниченными контактами с людьми разных культур, что заставляет их полагать, что существует только одна правильная перспектива, а их вариация в корне девиантна» [30]. В своих усилиях по повышению межкультурной компетентности студентов приходится неизбежно обращаться к богатой литературе по многокультурному образованию.

Использование терминов «мультикультурализм» и «межкультурность» требует объяснения, и они достаточно распространены в литературе. В Северной Америке предпочтение отдается мультикультурному образованию, тогда как термин «межкультурный» более широко используется в Европе. Многокультурное предполагает, что группы многих (многообразных) разных культур

сосуществуют в одном и том же пространстве; однако это может означать, что люди из разных слоев общества живут бок о бок, но необязательно взаимодействуют друг с другом [9]. «Интер» в интеркультурном пространстве выражает отношения и подразумевает, что разные люди и группы присутствуют не только в образовательной среде, но и вступают в контакт. Даманакис указывает, что мультикультурализм - это факт; это то, что происходит в жизни, а межкультурность - это то, к чему мы стремимся: соглашается с этой позицией, видя в межкультурном выражении обмен и сотрудничество между группами и признавая, что реальное понимание культурных сходств и различий имеет важное значение для обеспечения основы для сотрудничества с другими. Поэтому он заключает, что межкультурное образование является более инициативным и ориентированным на действия, чем мультикультурное образование. Европейский центр мониторинга расизма и ксенофобии (EUMC, 2004) видит более исключительную разницу в их использовании: межкультурное образование способствует лучшему пониманию нашей и других культур, в то время как многокультурность часто рассматривается как подходящий ответ на подготовку студентов к жизни в многокультурном обществе.

Сегодня мультикультурализм занимает центральное место в образовании и порождает дискуссии о социальной справедливости, демократии и правах человека [11], характеризуясь разнообразными и иногда конкурирующими теоретическими подходами и рассматривая проблемы «разнообразия и различия, социального неравенства и потребности в социальных изменениях» [1]. Критическая педагогика повлияла на последние события, которые связывают «воспитание в области культуры с более широкими проблемами социально-экономического и политического неравенства» [13]. Этот широкий круг проблем - политических, социальных, культурных, моральных, образовательных или религиозных - вероятно создает напряженность в принципах, лежащих в основе многокультурного образования.

Заключение

Разделяя интеллектуальный союз с критической педагогикой, критический мультикультурализм реагирует на необходимость выйти за пределы культурных различий и включения различных культур в ее многочисленные формы.

Центральным принципом критического мультикультурализма является проект социальных преобразований; он стремится к социальной справедливости и равенству путем включения расы, класса и пола в более широкие рамки социальной борьбы и путем изучения того, как производятся и воспроизводятся неравенство и несправедливость в отношении власти и привилегий [41\$ 26]. Таким образом, критический мультикультурализм ставит антирасизм в его центр [32]. Он изучает отношения между доминирующими и подчиненными группами и противостоит расизму, назвав его и сосредоточив внимание на том, как членство в определенных группах является неудобством для студентов. Эта явно антирасистская перспектива находит свое отражение в исследовании дискриминации во всех областях: учебном плане, материалах, политике и взаимодействии между учителем и учеником [23].

Другая характеристика критического мультикультурализма заключается в том, что она «рассматривает культуру разнообразную, динамичную и социальную, политически и дискурсивно сконструированную» [26]. Это означает, что культуры не являются ни однородными, ни статическими и что изображения, которые мы имеем в отношении других религий, не являются ни нейтральными, ни объективными, а порождаются политической и идеологической борьбой за власть; другие, например, указывает на наследие колониализма, которое создало дихотомию между «Я» и «Другим» и изображениями культурно-сверхнизких и «второстепенных» [18; 28].

Исследование критической педагогики помогло установить отношения между педагогикой и политикой и определять идеологические рамки. Критическая педагогика подчеркивает политические аспекты преподавания и рассматривает педагогов как политических агентов. Учителя не живут в мире, лишенном идеологии, расизма или социальных классов; их образовательные решения являются политическими и имеют социальные последствия.

Литература:

1. Appelbaum, P. (2002) *Multicultural and Diversity Education: A Reference Book*. - Santa Barbara, California: ABC-CLIO.
2. Baumann, Uwe (2010). *Exploring intercultural communicative competence in a distance language learning environment*. - EdD thesis The Open University.
3. Bennett, T., Grossberg, L., Morris, M. (eds.) (2005) *New Keywords: A Revised Vocabulary of Culture and Society*. - Oxford: Blackwell Publishing.
4. Byram, M. (2000a) *Assessing Intercultural Competence in Language Learning*. *Sprogforum*. 18. 6: 8-13. - <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>
5. Byram, M. (2002) *Foreign language education as political and moral education - an essay* // *Language Learning Journal* 26: 43-47.
6. Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
7. Byram, M. (2009) *Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education*. In Deardorff, D. (ed.) 2009. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage: 321-332.
8. Byram, M. and Feng, A. (eds.) (2006) *Living and Studying Abroad. Research and Practice*. - Clevedon: Multilingual Matters.
9. Byram, M., Nichols, A. and Stevens, D. (eds.) (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*. - Clevedon: Multilingual Matters.
10. Corona, D. (2005) *Interdisciplinary and humanistic learning: a case study from Cuba*. In Osler, A. and Starkey, H. 2005. *Citizenship and Language Learning: International Perspectives*. Stoke on Trent: Trentham Books: British Council: 95-102.
11. Council of Europe (2000) *Project «Education for democratic citizenship»*. Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe. -

http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/basic_conc_edc-oth-enl-t07.pdf

12. Council of Europe (2001) The Common European Framework of Reference (CEFR). Strasbourg: Council of Europe. -

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf

13. Council of Europe (2005) Plurilingual Education in Europe: 50 year of International Cooperation. Strasbourg: Council of Europe 272. -

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_EN.pdf

14. David Coulby (2006) Intercultural education: theory and practice, *Intercultural Education*, 17:3, 245-257, DOI: 10.1080/14675980600840274

15. European Commission (1995) Teaching and Learning: Towards the Learning Society. White Paper on Education and Training. - Bruxelles: European Commission. -

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED461011&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED461011

16. Giroux, H. (2005) *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. - (2nd ed. - New York: Routledge.

17. Giroux, H. and Myrziades, K. (eds.) (2001) *Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millenium*. - Lanham: Rowman and Littlefield.

18. Giroux, H., Lankshear, C., McLaren P., Peters, M. (1996) Is there a place for cultural studies in colleges of education? In Giroux, H., Lankshear, C., McLaren P., Peters. - M., 1996. *Counternarratives, Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. - New York: Routledge: 41-57.

19. Guilherme (2002) focuses on critical cultural awareness.

20. Hooks, bell (1993) *Transformative pedagogy and Multiculturalism*. In Perry, T. and Fraser, J. W. (eds.) 1993. *Freedom's Plow: Teaching in the Multicultural Classroom*. - New York: Routledge: 91-98.

21. Hooks, bell (2003) *Confronting Class in the Classroom*. In Darder A., Baltodano, M. and Torres, R. (eds.) 2003. *The Critical Pedagogy Reader*. - New

York: RoutledgeFalmer: 142-150.

22. Kramersch, C. (1991) Culture in language learning: A view from the States. In de Bor, K. Ginsberg, R. & Kramersch, C. (eds.) 1991. Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective. - Amsterdam: John Benjamins: 217-240.

23. Kramersch, C. (1993) Context and Culture in Language Teaching. - Oxford: Oxford University Press.

24. Kramersch, C. (1998) Language and Culture. - Oxford: Oxford University Press.

25. Krystyna, M. Bleszynska (2008) Constructing intercultural education, *Intercultural Education*, 19:6, 537-545, DOI: 10.1080/14675980802568335

26. Kubota, R. (2004) Critical multiculturalism and second language education. In Norton, B. and Toohey, K. (eds.) 2004. *Critical Pedagogies and Language Learning*. - Cambridge: Cambridge University Press: 30-52.

27. Larzen, E. (2005) In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching. Exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers. Doctoral thesis in Education. Åbo Akademi University, 2005. http://web.abo.fi/stiftelsen/forlag/publications/ISBN_951765290_9.html (30 March 2010).

28. Laura, B. Perry & Leonie Southwell (2011) Developing intercultural understanding and skills: models and approaches, *Intercultural Education*, 22:6, 453-466, DOI: 10.1080/14675986.2011.644948

29. Lázár, I. (ed.) (2003) Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education. - Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe.

30. Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G., Peck, C. (eds.) (2007) Developing and accessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators. - Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe.

31. Milton J. Bennett (2009) Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double sup-

plement, *Intercultural Education*, 20: sup 1, S1-S13, DOI: 10.1080/14675980903370763

32. Nieto, S. (2004) *Affirming Identity. The Socio-political Context of Multicultural Education*. - 4th ed. - Boston: Pearson Education.

33. Pennycook, A. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. - Harlow: Pearson Education.

34. Phipps, A. & Gonzalez, M. (2004) *Modern Languages. Learning & Teaching in an Intercultural Field*. - London: Sage.

35. Phipps, A. and Guilherme, M. (eds.) (2004) *Critical Pedagogy. Political Approaches to Language and Intercultural Education*. - Clevedon: Multilingual Matters.

36. Santos, T. (2001) *The Place of Politics in Second Language Education*. In Silva, T. and Matsuda, P. (eds.) 2001. *On Second Language Writing*. - Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

37. Sercu, L. (2004) *Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond*, *Intercultural Education*, 15:1, 73-89, DOI: 10.1080/1467598042000190004

38. Sercu, L. (2002) *Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development*, *Language, Culture and Curriculum*, 15:1, 61-74, DOI: [10.1080/07908310208666633](https://doi.org/10.1080/07908310208666633)

39. Sercu, L. (2000) *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks. The Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German*. *Studia Paedagogica* 28. - Leuven: Leuven University Press.

40. Sercu, L. et al. (2005) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. - Clevedon: Multilingual Matters.

41. Sleeter, C. and McLaren, P. (1995) *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. Albany, NY: SUNY Press.

42. Zeichner, K. and Liston, D. (1996) *Reflective Teaching. An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.