

**РАЗВИВАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНА
КОМПЕТЕНТНОСТ
НА БЪДЕЩИ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ЧРЕЗ
ИЗПОЛЗВАНЕТО
НА КОМУНИКАТИВНИ СТРАТЕГИИ КЪМ ТЕКСТА**

ас. Десислава Сидерова

**DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE
OF FUTURE PRIMARY TEACHERS
THROUGH THE USE OF COMMUNICATION
STRATEGIES IN THE TEXT**

Assist. Prof. Dessislava Siderova

***Abstract:** The paper deals with communication strategies in text for the forming of skills in the context of communicative competence approach. The results of the application of programme are directed towards providing the necessary knowledge of future primary teachers.*

***Key words:** Bulgarian language teaching, communicative competence, competency approach*

Текстоцентризмът в съвременния ракурс на компетентността

За *актуалността* на проблематиката свидетелства усиляване ролята на направленията, свързани с категориално-понятийния апарат, с който се оперира в настоящето изложение: *текст/дискурс, комуникация, комуникативна стратегия, концепт*. Сложността при тяхното разглеждане е породена от самата им многостранност, но всички те намират средоточие в парадигмата на комуникативната компетентност. Това явление е породено от взаимодействието на индивида със социалната среда, чийто резултат му осигурява успех за постигане личностнозначимите цели на речевото общуване при рецепцията и продуцирането на диалогични и монологични текстове. В лингводидактически план се отчита, че развитието на *комуникативната компетентност* на учениците е глобална цел на обучението по български език и литература и може да се приеме за интегративна субкомпетентност в рамките на единния учебен предмет.

При теоретичния анализ в последно време в научната литература се измени съотношението на ключовото понятие „комуникативна компетентност” и неговите съставлящи в търсенето на метакомпонент. Като такъв може да изведем *комуникативната стратегия* (не обезателно обвързана със „стратегийната компетентност” – по-скоро – *не само* обвързана). Комуникативните стратегии в тяхната системност, съчетаемост и алтернативност (*инвариант*) и комуникативната тактика (*вариант*) като опит, творчески приложим при нови променени условия се разглеждат като алтернатива в процеса за изграждане на динамичен стереотип на действие в различни житейски ситуации. Те (стратегииите) могат да послужат за „спойка” между отделните компоненти на глобалния теоретичен модел на комуникативната компетентност. (В езиковото обучение с най-голяма популярност се ползват моделите на *M. Canale* и *J. A. van Ek.*)

Така актуалната *функционална грамотност* на личността фактически се свежда до продуциране и разбиране на устни/писмени текстове в техния социален контекст, което може да се разглежда като проява на определени комуникативни стратегии в автентични ситуации, като събитие в плана на *дискурса*. Той от своя страна се възприема като социално детерминиран тип за осъществяване на речевата комуникация. Въсъщност феноменологичната характеристика на речевите дейности *слушане – говорене*, както и *четене – писане* задължително включва осъществяването им в социалното поле при транслирането на исторически обусловен опит през времето и пространството. В движението от граматика на текста към когнитивната теория на дискурса научната мисъл все повече разширява разбиранията си за водещото понятие *комуникация* (отвеждащо към интеракцията), тясно преплетено с понятието *текст*, като и в двата случая те придобиват универсален характер: *всичко е комуникация, респективно – всичко е текст*.

В областта на лингводидактиката и в сегашната ситуация на „посткомуникативност” традиционният обект на познание – *текстът като феномен* с различните му модуси, а именно на знаково образувание и комуникативно събитие – остава канава на речеви действия с продуктивен или репродуктивен характер за реализиране на референцията между текста и света. При извеждане на съвременния модел на формулиране на речевото съобщение се акцентува на мотивацията като изходен пункт в процеса: *мотив ! мисъл ! вътрешна реч ! лексикално разгръщане (парадигматически отношения) + граматическо конструиране (синтагматически*

отношения) ! *външна реч* (Кавинкина, 2009). По същия начин и Дж. Рейвън, като разглежда компетентността въобще и нейните компоненти акцентува на значимостта на целите като предпоставка за тяхната реализация (Равен, 2002).

При рецепцията и продукцията на текст именно комуникативната интенция на създаващия го заляга в основата на предпочетените *комуникативни стратегии* за достигане на целите за *homo loquens* (*говорящия човек*) в процеса на социалната интеракция (неслучайно понякога се приема задаването на въпроси като начин за утвърждаването на собствен авторитет над друг човек (Хъдсън, 1995). При структурирането на педагогическото взаимодействие *около* личностнозначими *роли* (реализация на типове – *адресант* и *адресат*) се предполага засилване интереса на „обучавания“, който вече поема повече отговорности за познанието си *чрез* конструиране на собствени действия. Следователно текстът е и средство за самоизразяване, за среща със самия себе си, но текстът става развиващ се, а не статичен продукт на речевата дейност (например неговите „бели полета“ ще бъдат попълнени чрез социалния опит и личностни нагласи на реципиента – в контекста на рецептивната теория на В. Изер, а това от своя страна ще превърне един текст с естетическа функция в *творба*, която ще живее в историята на своите прочити, вкл. конфликтни интерпретации).

В този контекст новоприетият държавен образователен стандарт (Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка) обвързва очакваните резултати от обучението с ключовите компетентности от Европейската референтна рамка, където общуването на роден език е посочено като една от тях. Интерес представлява разграничаването на областите на компетентност в компонент „Българския език“ на *езикови* и *комуникативноречевни*, което може да се разгледа като мотивирано от гледна точка на операционализацията на заложените цели, доколкото между тях съществуват имплицитни връзки. Особено положително е ясното залагане на параметрите на комуникативната ситуация в учебното съдържание (*ученикът се ориентира в комуникативната ситуация (Кой говори? На кого говори? Защо? Кога? Как? Къде? и уместно употребява езикови и неезикови средства според нея*). При формулиране на преобладаваща част от резултатите е включено понятието *текст*, което се редува с понятието *общуване* предвид тяхната релация. Оттук, без съмнение, текстът може да се дефинира като *ключово понятие* за цялостния образователен процес по

български език, заложено в документите, реализиращи държавната образователна политика, с подчертаване ролята на дейностите за „създаване” на текстове.

Демонстрирането на различни видове комуникативни интенции изисква да се изграждат дидактически ситуации – еднакви или близки на комуникативната практика. В процеса на движение между цел (интенция, адекватна на ситуацията) – *съдържание* – метод (път за постигане – чрез приложена *овладяна комуникативна стратегия*) – резултат (постигнато комуникативно намерение) се реализира комуникативността в обучението. В синергетичен план *съдържанието* (като учебно) при посочената релация може да се разглежда като *управляващ параметър* (чието изменение би довела до значителен ефект) по отношение на цялата сложна система – в случая включване овладяването на комуникативни стратегии води след себе си оличностено знание, превърнало се в умение да се продуцира реч съобразно параметрите на комуникативната ситуация.

Стратегията в педагогически план се разглежда като „дългосрочен план на поведение или действие (Радев, 2007: 287). Подборът и реализацията на предпочетената комуникативна стратегия като способ за самопрезентиране, подчинена на съответна личностнозначима комуникативна интенция, свидетелства за компетентността на индивида за трансфер чрез последващо действие в реални ситуации на общуване, а това отвежда към овладени метакогнитивни конструкти – глобална цел на образователния процес. В този контекст особен интерес представлява реализирането от индивида на т.нар. „макростратегия” (Ван Дайк) като интерпретационна стратегия, свързана с издигането на хипотези относно темата и разгръщането на съдържанието (*антиципация*) с цел постигане на различна *дълбочина на разбирането*, както и на микростратегии за *рецепция* и за *продукция на текст* (по: Добрева, Савова, 2009; Ефимова, 2004).

Ето защо включването на овладяването на комуникативни стратегии в учебното съдържание е с особена значимост, а това предопределя тяхното място в цялата образователна парадигма – от предучилищното до образованието във висшето училище.

Релацията текстоцентризмът – антропоцентризм като метаезиково интегративно поле за изява на професионална компетентност на бъдещи учители

Съвременната лингводидактика изследва функционирането на дискурса *в/и* текстовете при преподаването на български език като

първи, но преимуществено в рамките на училищния курс. Търсенето на мисловни конструкти, в които и *чрез* които се осъществява синтез на знанията и практическите действия на индивида, отвеждат към интердисциплинарни взаимодействия в полето на педагогиката на висшето образование и по-специално на лингводидактиката (в случая в предучилищна и/или начална училищна възраст и системния курс по съвременен български език). Посочените курсове се разглеждат като единна система поради факта, че реализират дихотомията *език* – *метаезик* като понятиен апарат.

Разглеждането в контекста на Общата европейска квалификационна рамка на компетентността като съвкупна интегрална личностна характеристика се превръща в предпоставка за успешното функциониране на образователния процес, т.к. е обвързана с подготвеността на бъдещите учители, изразяващо се в „обучение в компетенции“ за овладяване на професионална компетентност, необходима за успешната им реализация именно в ситуацията на *медиация* (променена, т.е. нова роля на учителя) между обектите (текста) и субекта на познание (детето). В движението между текстоцентризъм (на ниво *учебно съдържание*) към антропоцентризъм (на ниво *технологична реализация* на педагогическото взаимодействие) на практика се осъществява функцията на речта като инструмент на социализацията.

Образователният процес в университетската специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, осигуряваща вариативност при професионалната реализация, но и по-широк поглед в сходни във възрастово отношение периоди, откроява точно „развитието“ на речта на децата/учениците, макар и при различна организация на педагогическото взаимодействие, в съзвучие с утвърждаване разбирането за комуникативната компетентност не само като веднъж определено ниво, а като еволюционен процес на развитие.

В основата на това развитие стои овладяване технологията за продуциране от страна на децата на ситуационно обусловена свързана реч, а това отвежда към понятия като *текст*, *концепт на текста*, *комуникативна стратегия* (доколкото те могат да се разглеждат като интегративни структури в *учебното съдържание* на университетската лингводидактика).

Извадката на изследването включва студенти от специалност ПНУП (ОКС „бакалавър“ и „магистър“ – общо 59). Следвайки постановките на тезата, разглеждаща компетентността като качество на личността, което свидетелства „за високо развито равнище на

уменията, вероятно включваща различни видове съхранени модели на поведение” (Радев и кол., 2011: 121), извеждаме насоките на настоящето проучване.

Текстоцентризмът в изследователската процедура

В изложението по-долу ще бъдат представени част от получените *резултати*, обвързани с данни по отношение на текста и комуникацията в следните **цели** направления:

При **първото направление** се търси информация относно уменията на студентите за извличане на *концепт* от текст, като се поставя задача те да **коментират откъс от статия за същността на понятието текст**.

Текстът е реален текст само когато някой го използва като семиотичен инструмент за предаване на информация, а някой друг го интерпретира като източник на информация; иначе казано, текстът е текст във функция. Извън конкретната комуникативна ситуация текстът не е нито комуникативно, нито значещо средство – не е изпълняващ първичната си функция знаков обект, а само потенциален текст – просто вещ, напр. книга в библиотеката или лежащ в тревата пътен знак (Добрева, Савова, 2009: 233).

Във **второто направление** се разглежда мнението на студентите относно комуникативните стратегии, които трябва да овладеят учениците в началните класове в обучението по български език като първи най-пълно:

А) *стратегии за общуване в съответствие с определени социални норми (речев етикет);*

Б) *стратегии за писмено прилагане на различни текстопораждащи техники при предварително създадена изкуствена речева ситуация;*

В) *стратегии за водене на диалог с отчитане на комуникативната ситуация и нейните компоненти (Кой?, Кога?, Къде?, С кого?, За какво?, С каква цел?... говори);*

Г) *стратегии за бързо четене с разбиране.*

В третото направление се отразява мнението на студентите за това, кои методи според тях са водещи в обучението за създаване на текстове, а именно:

А) *имитативни (обучение по образец);*

Б) *комуникативни (създаване на учебна речева ситуация или избор от реални житейски ситуации);*

В) *конструиращи методи (синтетични методи за конструиране на текстове, прилагани по схемата обща теория – правила – алгоритъм – действие – тренинг).*

Посочените методи са изведени по М. Лвов (Лвов и др., 2004: 370 – 376).

По **първото направление** са получени следните резултати:

Търсено е семантично образувание, което обаче не е априори дадено, а се явява продукт от взаимодействието на текста с личния опит на реципиента. Подбраният откъс е изцяло в съзвучие с комуникативния подход към текста (със синоним „комуникативна граматика“) като направление в текстолингвистиката, в което езиковият текст се разглежда на първо място като продукт на комуникацията, а строежните му характеристики се приемат за второстепенни качества (Добрева, Савова, 2009: 99), от една страна, а от друга, се търсят проекциите на текста в семиотичен план (способността му да замества обект), т.к. сам по себе си, непречупен през субективната призма, той не носи информационен заряд.

Като проява на отказ от комуникация с текста може да се разглежда липсата на коментар на текста. Към тях се присъединява втора група студенти магистранти, които го определят като „труден за осмисляне“ поради терминологична наситеност. Под влияние на примера в изходния текст студентите коментират само текстът в писмена форма, който трябва някой „да прочете“. 39% извеждат аргументи, които конструират концепта на текста. Интерес представляват случаите, в които коментарът на студента се базира на шрифтовите маркери в текста (**„текстът е текст във функция“**), спомагащ за извличане на вложения концепт, едва при 11%. Също толкова (11% от тях) ясно изразяват съгласие с разсъжденията в изходния текст). Изходният текст е интерпретиран в следните насоки:

1) Текстът има комуникативна функция; текстът е текст, **когато изпълнява** своята функция да достигне до този, който има нужда от информацията, която носи („иначе е просто вещ, например книга в библиотеката“) – 43% от направилите коментар на изходния текст.

2) Текстът **се създава, за да изпълнява комуникативна функция**, т.е. да предаде информация от един обект на друг. Но понякога *дори да не достигне до някого*, той вече е изпълнил функцията да предаде чувства, преживявания, да въплъти нечия мисъл (акцентува се предимно на текста като продукт, а не на функцията му при комуникативното взаимодействие) – 14%.

3) Текстът е **полезен**, когато от него може да се извлече информация; той има функции – развива речта, мисленето, познавателната активност, въображението (разглежда се въздействието на текста върху реципиента) – 29 %.

4) Текстът трябва *да отговаря на възникнала у детето потребност* от комуникация (извежда се личностнозначимата му функция при педагогическото взаимодействие) – 14%.

Мненията могат да се нюансират, като към тях се добавят и тези на студенти редовно обучение. Сходна тенденция се наблюдава при студентите от ОКС „бакалавър” – 56% от тях извличат концепта на текста, като основно се коментира изразът от изходния текст „извън конкретната комуникативна ситуация”. Акцентува се на необходимостта „текстът да бъде комуникативно ориентиран” – това разбиране се различават от „след като е съставен текст, той си е текст независимо дали се използва” (последното мнение е близко до това в другата извадка, че създаването на текста реализира потребност на продуцента, а не на реципиента на текста и оттук съответно не се позиционира в рамките на комуникационния процес). Единично се среща извеждането на необходимостта от „цел” за осигуряване свързаността на текста, както и на формулиране темата на предоставения за коментар текст. Мненията могат да се обобщят до: „текстът има функция, когато е *използван*, а през останалото време не значи нищо конкретно”.

Едва 39% и 56% (съответно от ОКС „бакалавър” и „магистър”) от студентите от двете извадки формулират концепт на предложението текст. Причината може да се потърси и в „отвореността” на задачата – тя изисква четене с разбиране на изходния текст и последващо създаване на текст (прилагане и на рецептивна, и на продуктивна микростратегия), а не е насочена към избор от варианти на отговори (за сравнение при извличането на данни по второто и третото направление в проучването няма неотговорили).

Очаквано резултатите по *второто направление* демонстрират различаващите се мнения на студентите относно стратегиите към текста, които трябва да залегнат предимно в учебното съдържание и съответно да бъдат овладени най-пълно. *Стратегиите за водене на диалог* с отчитане на *комуникативната ситуация и нейните компоненти* и *стратегии за бързо четене с разбиране* са еднакво предпочитани от студентите (с по 32% за всяка). Те насочват към разбиране значението на продължаване на работата от детската градина за развиване на диалогичната реч и по-разширеното ѝ присъствие в начален етап с оглед осигуряване и на приемствеността между предучилищна и начална училищна възраст в рамките на педагогическото взаимодействие. (Усилията за формирането на комуникативноречевни умения в началните класове е насочена обикновено към писменото изразяване.) Това предполага например

по-пълното използване на ролевите игри, доколкото те имат потенциала да реализират „в действие” адресанта и адресата на създадения в устна форма текст. Малко по-нетрадиционно е формулирането на рецептивната стратегия на *четенето с разбиране* в комбинация с *бързо* – доколкото в реалните житейски ситуации точно това умение осигурява успешното извличане на информация, която е личностно необходима „в момента”, залагането на стратегията за овладяване, точно в тази ѝ формулировка, е съвсем резонно. Освен тези студентите са отбелязвали няколко възможни отговора, насочващи към извеждане на групи стратегии като равностойно посочени, а не като алтернативни (както са заложени във въпроса с оглед открояване приоритетността на една от тях). Ако се вземе под внимание присъствието на посочените по-горе две групи стратегии в техни комбинации с останалите посочени, ще констатираме, че те отново остават с най-висок относителен дял с превес на *стратегии за водене на диалог съобразно комуникативната ситуация* (58% спрямо 37%).

Изненадващо (но не в контекста на изнесените вече данни от изследването) няма изведени самостоятелни предпочитания към втория вариант от *групи стратегии, предполагащ писмено прилагане на различни текстопораждащи техники при предварително създадена изкуствена речева ситуация* – такива са посочени само в съчетание с други две групи стратегии в 5% от случаите (с първа – *стратегии за общуване в съответствие с определени социални норми (речев етикет)*, и с трета – *стратегии за водене на диалог с отчитане на комуникативната ситуация и нейните компоненти*). Това на практика означава пренебрегване на личностнозначимия мотив за детето като отправен импулс при текстосъздаването в уроците за подготовка за създаването на ученически текстове. Очевидно студентите (може би и под влияние на използвания текст като изходен в проучването по първото направление) разбират важноста текстът да бъдат комуникативно пълноценен, но считат, че такива проявления той може да има само при устното общуване.

16% от студентите не разделят предпочитанията си и посочват едновременно две групи стратегии: *стратегии за общуване в съответствие с определени социални норми (речев етикет)* и *стратегии за водене на диалог с отчитане на комуникативната ситуация и нейните компоненти*. Налични са и други вариации при отговорите, но те са извън водещите като относителен дял и от гледна точка на заложено във въпроса извеждане на предпочитание към групата стратегии, която трябва да бъде най-пълноценно овладяна в

обучението по български език в началните класове, могат да не се разглеждат подробно.

При **третото направление** се изисква извеждането на предпочитания към методите в процеса на работа с текста и в случая може да се използва за статистическата обработка на данните **еднофакторния хи-квадрат тест** (Коен & Лий, 2013: 331–333). Очакваните честоти са заложили въз основа на нулевата хипотеза, че по своите предпочитания студентите ще бъдат разпределени поравно. Броят на степените свобода зависи от броя на категориите, означаван с k ($df = k - 1$), в случая $df = 3 - 1 = 2$. Критичната стойност за хи квадрат при ниво $0,05$ и $df = 2$ е $4,303$. Тъй като изчислената хи квадрат стойност е по-голяма от критичната стойност на хи квадрат ($5,48 > 4,303$), нулевата хипотеза може да бъде отхвърлена. Следователно се приема, че студентите проявяват предпочитание към **комуникативните методи** (*създаване на учебна речева ситуация или избор от реални житейски ситуации*) **в обучението по текстосъздаване** – с относителен дял от 58% (съответно с 26% за конструиращите методи и 16% за имитативните методи (обучението по образец). Студентите не извеждат стратегиите при дейността „писмено текстосъздаване” в комуникативен контекст (с цел създаване на мотивация) като приоритетни спрямо посочените, но все пак отправят своите предпочитания към комуникативните методи, приложени в обучението за текстосъздаване.

Направеното проучване ни отвежда към следните *изводи и насоки*:

1. Извеждането на концепт на текста е свързано с извличане на съществена информация от него (това би могло да се осъществи и чрез резюмиране). Може да се обобщи, че в значителна част от случаите текстът остава „потенциален”, а не „реален” обект (комуникация с него не се осъществява) – това може да бъде провокиран в някои от случаите от трудността на текста, която обаче винаги е индивидуално обусловена. При анализа на съдържанието на отговорилите се констатира умение за извеждане на съществени признаци на понятието *текст*, отвеждащи по-силно към неговото битие в комуникацията, а не от формалната гледна точка на неговите текстуиращи компоненти. Констатираното разногласие по отношение на приоритетните за овладяването на комуникативни стратегии всъщност отразява разбирането на изследваните относно значимостта им в тяхната съвкупност за развиване на комуникативна компетентност при учениците. Акцентуването на развитието на диалогична свързана реч (констатирано при изследването)

предполага повече възможности за практическо прилагане на метода за моделиране на речевото изказване съобразно параметрите на комуникативната ситуация (по Танкова, 1998). Като цяло проучването сочи предпочитания към стратегиите с рецептивна насоченост (четенето) пред стратегиите с продуктивна насоченост (създаването на текстове).

Изявеното предпочитание към комуникативните методи в по-конкретната област на обучението за текстосъздаване може да се разгледа като проява на цялостната положителна нагласа на студентите бъдещи начални учители към комуникативната методика.

2. *Трите направления* отразяват етапите на работа в обучението (учебното съдържание, засягащо дефинитивното представяне на обекта със същности негови черти, както и пътищата за постигане на заложените цели спрямо него в обучението, изведени в областта на частната лингводидактика, каквато е методиката на обучение по български език и литература), но по-същественото в случая е *демонстриране преплитането на макро- и микростратегии в комуникационния процес, чийто продукт е текстът*. Студентите като бъдещи начални учители имат възможността действено да реализират комуникативноречевия подход спрямо текста в рамките на обучението по български език в началните класове.

3. Търсят се възможности за приложението на водещите концепти *текст и комуникативна стратегия към текста* в частнодидактическият план на методиката на българския език и литература и по-специално при дизайна на специализиран университетски курс. Насочеността е към формиране при обучаемите (бъдещи начални учители) на комплекс от прагматични знания и умения, приложими в професионално значими за тях ситуации като проява на високо равнище на експертност. Това би довело до професионална компетентност на началните учители за моделиране на образователен процес, при които учениците като мотивирани субекти на ученето в училище с по-малко репродуктивност ще овладяват комуникативните стратегии към текста като възможност за самоизразяване. Така те не само ще спомогнат за изявата на активна позиция, но и ще допринесат за формиране индивидуалния стил на изказ, представляващ спецификите на личността в процеса на социалната интеракция.

ЛИТЕРАТУРА

- Ван Дейк, Т. А. (1989). *Язык. Познание. Коммуникация*. М. Георгиева, М. и др. (съст.). *Коммуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София: Булвест.
- Добрева, Е. & Савова, И. (2009). *Текст и дискурс*. Велико Търново: Фабер.
- Европейска квалификационна рамка*,
https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf
- Ефтимова, А. (2004). Коммуникативни стратегии в обучението по чужд език – теоретични проблеми в психолингвистична перспектива. *Годишник на СУ „Св. Кл. Охридски”, Факултет по славянски филологии*. Т. 93 – 95.
- Кавинкина, И. Н. (2009). *Психолингвистика*. Г.
- Коен, Б., & Лий, Р. Брук (2013). *Основи на статистиката за социалните и поведенческите науки*. София: Издателство „Изток – Запад”.
- Львов, М. Р, Горецкий, В. Г., Сосновская, О. В. (2004). *Методика преподавания руского языка в начальных классах*. Москва: Асадема.
- Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка* (Обн. в ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г. в сила от 08.12.2015 г.)
- Равен, Дж. (2002; англ. 1984). *Компетентност в современном обществе. Выявление, развитие и реализация*. М.
- Радев, П. и кол. (2007). *Педагогика*. Пловдив: Хермес.
- Радев, П., Легкоступ, П., Александрова, А. (2011). *Основи на училищната педагогика*. В. Търново: Фабер.
- Танкова, Р. (1998). *Моделиране на текст*. П.
- Хъдсън, Р. Д. (1995). *Социолингвистика*. С.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richard, J. C. & Schmidt, R. W. (Eds.). *Language and communication* (pp. 2 – 27). London and New York: Longman.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In: Gumperz, J. & Hymes, D. (Eds.). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35–71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Kasper, G., Kellerman, E. Introduction: approaches to communication strategies. *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. L., N.Y.: Longman, 1997, 1 – 13.