

ИВАН П. ИВАНОВ

**ИНТЕРКУЛЬТУРНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Курс лекции

АКСИОС

Учебникът е предназначен за студенти, изучаващи дисциплината "Интер-културно образование" в различни бакалавърски и магистърски програми, но може да се ползва от учители, психолози, социолози и други специалисти, свързани с интер-културната проблематика.

© Иван П. Иванов, автор, 1999

ISBN 954-8789-66-3

Издателство Аксиос, Шумен, п.к. 572

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОДНИ ДУМИ

1. ИЗМЕРЕНИЯ НА КУЛТУРАТА

- 1.1. Същност на културата
 - 1.1.1. Определения на културата
 - 1.1.2. Съдържание на културата
- 1.2. Образователни функции на културата
- 1.3. Начин на живот и стил на живот
- 1.4. Отношения между културите
 - 1.4.1. Акултурация
 - 1.4.2. Резултати от акултурацията
 - 1.4.3. Култура, субкултура, контракултура
 - 1.4.4. Мултикултуралност на света
 - 1.4.5. Глобална култура
- 1.5. Интеркултурност
- 1.6. Интеркултурно взаимодействие

2. ЕТНОСИТЕ

- 2.1. Дефиниране на понятията
- 2.2. Теории за етничността
 - 2.2.1. Етничността — основно условие за идентичност
 - 2.2.2. Етничността — биосоциално роднинство
 - 2.2.3. Етничността — израз на рационален избор
 - 2.2.4. Етничността — израз на общи интереси
 - 2.2.5. Етничността — отговор на икономическия антагонизъм
 - 2.2.6. Етничността — форма на социална интеграция
 - 2.2.7. Мултидименционална теория за етничността
- 2.3. Държавна политика и етноси

3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ОТНОШЕНИЯТА МЕЖДУ КУЛТУРИТЕ И ЕТНОСИТЕ

- 3.1. Психоаналитично направление
- 3.2. Когнитивно направление
- 3.3. Теория за етноцентризма
- 3.4. Етническо съзнание и самосъзнание
- 3.5. Теория за предрассъдъците, расизма и дискриминацията
- 3.6. Проблемът за идентичността
 - 3.6.1. Акултурация, личност, идентичност
 - 3.6.2. Аз-концепция и идентичност

4. ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

- 4.1. Терминология
- 4.2. Преходът от мултикултурно към интеркултурно образование

- 4.3. Интеркултурното образование и правата на човека
- 4.4. Същност на интеркултурното образование
 - 4.4.1. Основни цели
 - 4.4.2. Основни задачи
 - 4.4.3. Съдържание на интеркултурното образование
 - 4.4.4. Ценности на интеркултурното образование
 - 4.4.5. Направления на интеркултурно образование
 - 4.4.6. Аспекти на интеркултурно образование
 - 4.4.7. Необходимост от изучаване на човешките права
 - 4.4.8. Принципи за подбор на учебното съдържание
 - 4.4.9. Учебно съдържание
 - 4.4.10. Ефекти от интеркултурното образование
- 4.5. Борба с проявите на нетолерантност и дискриминация
- 4.6. Интеркултурно образование и миграция

5. ИНТЕРКУЛТУРНА ПЕДАГОГИКА

- 5.1. Термини, свързани с отношението педагогика-култура
- 5.2. Проблеми при конструирането на интеркултурната педагогика
- 5.3. Същност на интеркултурната педагогика
- 5.4. Задачи на интеркултурната педагогика
- 5.5. Насоки на интеркултурната педагогика
- 5.6. Развитие на интеркултурната педагогика
- 5.7. Интеркултурната и общата педагогика

6. ОБРАЗОВАНИЕ НА МАЛЦИНСТВАТА

- 6.1. Документи
- 6.2. Етно-религиозна структура на населението в България
- 6.3. Неравенство на шансовете в образованието
 - 6.3.1. Образование и социална мобилност
 - 6.3.2. Доминантни и дефаворитизирани етноси
- 6.4. Проблеми при възпитанието на децата-роми
- 6.5. Билингвизъм и училище
- 6.6. Интеркултурни програми
 - 6.6.1. Съдържателно-ориентирани програми
 - 6.6.2. Ученик-ориентирани програми
 - 6.6.3. Социално-ориентирани програми
 - 6.6.4. Програми семейство-училище

7. МЕТОДИ ЗА РАБОТА В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА

- 7.1. Методи за обучение
 - 7.1.1. Лекция
 - 7.1.2. Работа в малки групи
 - 7.1.3. Дискусия
 - 7.1.4. Дебати “за и против”

- 7.1.5. Казус, анализ на ситуации
- 7.1.6. Ролева игра
- 7.1.7. Брейнсторминг
- 7.1.8. Симулация
- 7.2. Обучение “в различия”
- 7.3. Игри
 - 7.3.1. Игри за запознанства
 - 7.3.2. Игри за коопериране
 - 7.3.3. Игри за социализиране
 - 7.3.4. Игри за упражняване на комуникацията “аз-ти”
 - 7.3.5. Игри за упражняване на чувствата “аз - мен самия”
 - 7.3.6. Игри за предразсъдъци

8. УЧИТЕЛЯТ И ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

- 8.1. Образование и културна диференциация
- 8.2. “Пигмалион-ефектът” на етническа основа при учителите
- 8.3. Дидактически проблеми на работата с деца от малцинствата
 - 8.3.1. Учителят и етническите особености на учениците
 - 8.3.2. Особености на работата с деца от малцинствата
- 8.4. Подготовка на учители за интеркултурно образование

ЛИТЕРАТУРА

УВОДНИ ДУМИ

През последните две десетилетия нараства безпокойството, че нашето училище не подготвя младежите за ефективен живот в свят, характерен с човешко разнообразие, интеркултурно взаимодействие, динамични изменения и глобални взаимозависимости.

Съвременният свят се характеризира с няколко основни тенденции:

- *Светът е мултикултурен* и намаляването на ефектите от противопоставянето и осъзнаването на различията в интернационален и интеркултурен план има огромно значение.
- *Светът се глобализира* — хората са в нарастваща икономическа, научна, културна и политическа взаимозависимост; глобалните измерения на културата започват да доминират над локалните.
- *В съвременното образование интернационалните тенденции вземат връх над тенденциите за сепаратизъм и културно разделение.*
- *Училището става мултикултурно* - по редица оценки, към 2010 г. повече от 70% от класовете в САЩ и Европа ще са от деца от различни етноси и раси и практически всички училища ще са многоезични и мултикултурни (това важи и за България).
- *Интеркултурното образование и интеркултурната педагогика нямат алтернатива в съвременния свят.* Традиционната педагогика е осмислена при други условия (за бели, респективно за българи), както и много голяма част от учителите са такива, особено важно става да се подготвят учителите и администраторите за работа с ученици, различни от тях самите.

Тези тенденции влияят пряко и върху Българската образователна система.

В този цикъл лекции са поставени на обсъждане някои основни въпроси на интеркултурното образование. Едва ли съм успял във всичко, тъй като в дискусиата, която се води у нас през последните 3-4 години, а в света през последните 20-30, много понятия, теории и практики се употребяват и реализират без необходимата точност и чистота на употреба. Въпреки това, се надявам, че тази книга ще бъде полезна, тъй като е една от първите педагогически публикации по темата. В този аспект ще приема с желание всички критични бележки и препоръки, целящи подобряването на качеството на текста.

Авторът

1. ИЗМЕРЕНИЯ НА КУЛТУРАТА

1.1. СЪЩНОСТ НА КУЛТУРАТА

Терминът «култура» много често се обяснява с производството на едно общество (противно на природата), като съдържаща определен лимит от особени ценности и смисли (символно значение) Счита се, че етимологично е най-близко до думите “култ” и “култивирам”. Затова и не е без основание постановката за култура на тялото и душата.

1.1.1. ОПРЕДЕЛЕНИЯ НА КУЛТУРАТА

Съществуват над 250 определения на културата (А.Мол). За пръв път понятието се употребява от Цицерон в смисъла на въздействие върху човека в процеса на неговото развитие, като производно от думата *colere* — обработвам, разоравам (за почва).

Културата се разбира като особена, съществена човешка същност (втора природа), която прави хората различни и особени по начина си на живот и възприемане на света. Културата се противопоставя на природата. Тази теза се приписва на Йохан Хердер. Формулата “култура = цивилизация” е особено популярна в началото на века (Норберт Елиас).

Известни са лингвистични определения за култура, свеждащи я до съвкупността от писмени и изобщо знакови изразявания на човека (Анре Мартине), които всъщност са продукт на същата тази култура.

Има етнологичен подход към културата — съвкупност от материалната и интелектуална продукция на човечеството или на отделния индивид, различна от природата. В общосоциален план се разглеждат поп култура и елитарна култура. От тази гледна точка не може да има човек без култура, тъй като самият човек е културен феномен. Усвоявайки културата, човек се адаптира към средата си. В това направление основните теории са няколко.

Според *еволюционизма*, културната история на човечеството преминава от по-прости (дивачество) към по-сложни етапи (цивилизация). Цивилизацията е висша форма на култура и светът се разглежда като калейдоскоп от различни по степен на цивилизованост култури. Тази теория съдържа в себе си и разбирането за висши и нисши култури (раси) и за етноцентризъм.

Реакция на тази тенденция е *културният релативизъм* — нагласа да се възприема относителната ценност на всяка култура, човешка група и индивид, култ към оригиналността.

В индивидуален план като нагласа и в общосоциален план като теория и практика съществува и етноцентризмът, теория за уникалността и важността на собствената култура. Най-често се развива като реакция на натиска на чуждата култура.

Има и антропологично определение (Мишел Лейрис) — социално наследство, което всяка генерация организира за следващата — възприемане, модифициране, координиране на старите, традиционни и иновационните моменти. Културата е съвкупност от познания (опит) на индивида, групата или обществото като цяло. Това разбиране е много близко и до тезата на Жаклин Ромили, която пък извежда формулата: “култура = образование”. Според нея терминът има аналогичен смисъл, отнесен и към растенията, и към животните, и към хората. Както се облагородява “окултурява” растението, така това се прави с човешката душа. Културата е храна за човека. Благодарение на образованието, човек става дисциплиниран, развива свое разбиране за проб-

лемите, придобива свой опит, ползвайки опита на другите, живели преди него [60]. Често под култура се разбира съвкупността от чисто духовни феномени — изкуства, философия и пр., което придава на това понятие прекалено елитарен характер и я противопоставя на “народната” (фолк, поп). В това отношение битова разбирането за “културния човек”, за разлика от “некултурния”....

Има и социологическо определение — маниерите, начините на чувстване и мислене в една социална група; “начинът на живот”, “стилът на живот”, по които хората от една група се различават от хората от друга група. Хората имат собствен *хабитус* (*habitus*) — език, система от ценности, схеми за възприятие и за поведение, начин на мислене и чувстване, характерни за тяхната култура. На тази основа те придобиват културна идентичност. Този въпрос има и субективен план, тъй като става дума за една “компетентност при комуникация” (Едмунт Липиански) [52], това, което ни позволява нормална комуникация, основана на живота в групата — норми и схеми, подлежащи на разбиране (Жилбер Сюмондон), специфична за културите и която не е само лингвистичен проблем.

Всяко общество е разделено на индивиди и групи по разни белези: основни (националност, култура, етничност) и вторични (социални, регионални, генерализационни особености на културата), които формират специфични субкултури. Комуникацията между хората се основава именно на различията.

1.1.2. СЪДЪРЖАНИЕ НА КУЛТУРАТА

При всички подходи основно в съдържанието на културата са **ценностите**, които са ранжирани в един идеален ред по степен на важност. Несъответствието или дори конфликта на ценностите в рамките на една култура са от съдбоносно значение за нейното бъдеще. Ценностите диктуват поведението и емоциите, определят етиката, начина на живот, дори езика. Те влияят на живота по четири начина: определят нуждите; определят виждането за това, което е проблем; определят начините за решаване на проблемите; създават очаквания за поведение. [2]

Системата от ценности в една култура се конструира от господстващата идеология и философия, от възгледите за живота, който изисква точно определени норми, спазването на които възпроизвежда този живот. Ценностите се проектират в системата от норми на мислене и действие, които реално регулират обществените дела.

Културата има символно измерение. Символите могат да са повече или по-малко кодифициране и са обединени в системи от митове и ритуали. Всяка общност има своите символи, които сплотяват членовете ѝ около ценностите, които олицетворяват.

Символът е обект или образ, който по силата на една конвенция или на един обичай олицетворява като сборен образ други предмети или идеи. В едно общество хората са заобиколени от символи, които те възприемат и използват, за да придадат смисъл на поведението им. Например, униформената шапка е повече от средство за запазване на главата от студ. Тя се използва по точно определен начин и пр.

Основно съдържание на културата са **обредите** — ансамбъл от актове, повтарящи се и кодифицирани, които дават символни измерения на обикновения живот (ежедневието). В много по-голяма степен на широка емоционална основа те влизат в състава на церемониите (църковни, официални и др.), където имат тайнствен и свещен смисъл, често недостъпен за хората, поради отдалечеността си във времето от тях. Също така, с течение на времето са се изработили съвременни варианти на старинните обреди — например връчването на дипломи на положилите мату-

ра и празнуването на абитуриентите имат за праобраз древните инициации и посвещения във възрастност.

В съдържанието на културата се включват и **митовете** — живописни описания на подвизите на герои, които олицетворяват ценностите на една група или общество. Често имат нереални, приказни, хиперболични измерения. Това, че и днес се уважават митовете на Древните Елада и Рим, означава приемственост в културата. Литературата изобилства с митологични типажи, които не могат да бъдат разбрани без съответната подготовка. Митовете имат значението на идентификационни модели в рамките на определена културна традиция.

1.2. ОБРАЗОВАТЕЛНИ ФУНКЦИИ НА КУЛТУРАТА

Културата изпълнява две главни образователни функции:

1. Социализация на индивидите. Културата моделира нашето поведение, което не е напълно свободно, а само в рамките на културния модел. По този начин се осигурява интеграцията в определеното общество или група.

2. Създаване на лична и колективна идентичност (на кого приличаме и от кого се различаваме). Именно в последното е заложен основният културен конфликт, тъй като това означава диференциация и нещо повече — противопоставяне. Основните процеси са два: идентичност и етничност.

За **идентичността** съществуват две основни дефиниции: (1) условието, което прави един човек нещо специфично, индивидуалността му и (2) условието, което прави един човек еднакъв, унифициран с другите. Според Даниел Бел, това е психологична конотация за принадлежност, есенция на индивидуална мотивация; докато груповото членство (*belonging*) е социологическа категория [33].

От антропологична гледна точка етническата група има **етничност** — етикет, който тя възприема за да се маркира и декларира, че дадена група се различава от другите и съответно се състои от приличащи си хора. Това е асоциация с определено местоживееене (територия, страна); история и съдба; език и други културни особености (фундаментални ценности, религия); черти на характера и устойчиви, характерни форми на поведение [17;52]

Интеркултурните изследвания изискват разглеждането на идентичността и етничността като феномени и като концепции. Това са отправни точки за анализ и за социолозите, и за психолозите, и за педагозите. Това са проблеми и от съвсем битов характер, засягащи хората, с които се срещаме всеки ден, включително и в училище.

Социалната психология разглежда редица въпроси на идентичността и комуникацията: за социалната идентичност и груповата принадлежност; за перцептивните механизми и атрибути при интергруповите взаимодействия — стереотипи, ефектът от категоризацията (механизмите на интеркултурното взаимодействие), ефекта на контраста (акцентиране върху различията), ефект на стереотипа (отношение към “другите”), ефект на асимилацията.

Механизмите за защита от натиска на другите и същевременно за придобиване на идентичност са: (1). Проектиране — вътрешна конфронтация, проекция, обективизиране и фиксиране на другия като антагонистичен, “алтерофобия”. (2). Отцепване — поставяне на бариера между “нас” и “другите”, между “себе си” и “тях”; надценяване на “нас” и обезценяване на “другите”, като стремежът е да се получи една “добра” идентичност. (3). Отричане — минимализирана и глобализирана културна диференциация, като идентичността се разглежда като обща от типа:

младите, жените, комунистите... Националната идентичност обикновено не се отчита. (4).Идеализация — често се идентифицира с един митичен персонаж ("освободител", "победител", "пазител на традициите"...), който става една идеална фигура, в която са съсредоточени аспирациите на човека. Това е част от един екзотичен дух [49]

1.3. НАЧИН НА ЖИВОТ И СТИЛ НА ЖИВОТ

Под «начин на живот» се разбира съвкупността от практики, общи за група индивиди. Това понятие е по-широко и по-качествено от стандарт на живот, тъй като взема предвид освен консумацията и такива елементи като заетост на времето с дейности (труд, почивки и пр.) и социабилност (съвкупност от социални отношения в една група), които не носят приходи от материално естество. Освен това понятието стандарт на живот не определя еднозначно начина на живот, тъй като богатството може да се съчетава например с липса на здраве. Също наличието на автомобил води до решаване на въпроса за транспорта, като в съвременни условия марката и модела няма особено значение.

Освен обхванатите от термина начин на живот културни феномени (консумация, заетост на времето с дейности, социабилност) има и други, по линията на които също хората се диференцират в чисто културен план — например, отношение към книгите, телевизията и пр.

Под «стил на живот» пък се разбира съвкупността от практики, произтичащи от системата от ценности и норми, интериоризирани от индивида.

Още М.Вебер говори за етоса като съвкупност от принципи, които регламентират и ръководят живота — най-често това са морални ценности.

Основната съвременна концепция е за "различието" (distinction) на Пиер Бурдийо. В своя анализ на културната диференциация П.Бурдийо прави важно уточнение, че социалните класи се характеризират с "различие" — феномен на диференциация в културното пространство. В обществото има културна йерархия. Има различие между висшите и низши класи [36]

Социалните класи са едни фракции, образувани от непропорционалното разпределение на капитал (икономически, културен, социален). Те имат различен хабитус, което определя и различна социализация и различен стил на живот. Това означава различни практики, кредити и символен капитал.

Доминиращата класа, която притежава повече съвкупен капитал може да демонстрира своя стил на живот като "добър вкус" и да го легитимира като такъв. По този начин може да се подчертаят социалните различия. При популяризиране на елементи на стила, те се заменят с други. Например, тенисът е бил елемент на елитарен стил на живот. Когато започват да го практикуват повече хора, мястото му се заема от друг спорт — голф.

Спазването на "добър вкус" дава възможност на хората от низшите класи да се чувстват другояче. Най-често това означава имитация — поп-култура.

1.4. ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ КУЛТУРИТЕ

1.4.1. АКУЛТУРАЦИЯ

Терминът «**акултурация**» е въведен през 1936 от американските социолози *Р. Редфийлд*, *Р. Линтън* и *М. Херсковиц* (*R.Redfield, R.Linton, M.Herskovits*) за означаване на връзките между две или повече различни култури. Вследствие на продължителен контакт между техни представители (индивиди или групи) се получават изменения в културния патерн на едната или двете групи [35; 64].

Акултурацията има различни модалности: контактът може да е реципрочен (търговия, туризъм, медии) и равностоен, но много по-често е неравнопоставен (робство, колониализъм), асиметричен и свързан с културна доминация. Той може да е по отношение на основни елементи или по отношение на второстепенни такива, може да е по-груб, или по-внимателен. При съвременни условия този контакт най-често е индиректен (медиен) — например твърде много култури по света са повлияни от американската, без хората в тези страни изобщо да са контактували с американци и да са живели в Америка. В резултат се получава или синтез на двете култури с тенденция към хомогенизиране, или културен дуализъм — съвместно съжителство на културите без вътрешно насилствено налагане на едната над другата. Акултурацията може да премине и в насилствени форми на асимилация, тотално систематично потискане и дискриминиране на една култура от другата (Е. Дюркем: «механичната солидарност води до органична солидарност»).

Възможните резултати от акултурацията може да се разглеждат на две нива: глобално и индивидуално.

1.4.2. РЕЗУЛТАТИ ОТ АКУЛТУРАЦИЯТА

На глобално (социално) ниво резултатите от акултурацията са в две насоки — културен синкретизъм (синтез на две или повече взаимно проникващи култури) и дуализъм (съвместно съществуване без взаимно проникване). Наред с тези термини, се употребяват много други, за да означат различни по-частни случаи.

Сепарация — една култура се противопоставя на чужди влияния, отказва се от трансформация. Употребява се и терминът **сегрегация**.

Диференциация — процес на ограничаване, стесняване обема на групата. Пак според Хоровиц съществува в два варианта: **разделяне** ($A=B+C$; една група се разпада на нови) и **пролиферация** ($A=A+B$; една или повече групи произвеждат нова, допълнителна).

Интеграция — общностите се свързват в едно общество, с уважение на тяхното различие и без тотално доминиране на мнозинството. Икономическа и социална адаптация, без загубване на специфичната културна идентичност. Нарича се още «англо-саксонски модел на межкултурно взаимодействие». Все в този контекст се употребява и терминът **културен плурализъм** — когато етническите групи дават на членовете си свобода за интергрупови комуникации и се интегрират в институциите без да загубват културното си различие.

Употребява се и терминът **реинтеграция** — приемане на някои аспекти на чуждата култура, спрямо които има разбиране и отношение на конформизъм (по осъзната необходимост), без загубване на усещането за различие.

Асимилация — процес на заличаване границите между две групи (ерозия). Нарича се «френски модел на межкултурно взаимодействие». Според теорията на *Доналд Хоровиц* съществува в два варианта: **амалгамация** ($A+B=C$; две или повече групи се сливат и формират една нова, по-широка). В същия смисъл се употребява и терминът **синкретизация**. Вторият вариант е **инкорпорация** ($A+B=A$; една група обсебва идентичността на друга).

Според *теорията на Милтън Гордън*, асимилацията е основният процес на групово взаимодействие. Неговият мултидименсионален модел на асимилационните процеси включва 7 измерения: структурно, културно, брачно, идентификационно, възприемателни нагласи (предразсъдъци), поведение (дискриминация), ценностен и властен конфликт [4]. Най-характерен пример е взаимодействието на суперординарни групи — мнозинство и малцинства.

За означаване на процесите на деструкция на една култура и загубване на идентичността под натиска на другата култура, се употребява и терминът **декултурация** — следствие от асимилацията. Често се стига до реакция: **контракултурация** — отхвърляне на ефектите от акултурацията. Специфичен феномен е културната съпротива и връщането към традиционните ценности с цел повишаване на груповата идентичност (локален език, диалект, местно облекло и др.).

Контактът на мнозинството и малцинството води на първо място до културна асимилация или акултурация, като последната се проявява само ако няма други форми на асимилация. Продължителната акултурация води до структурна асимилация на малцинството, последвана от всички останали форми на асимилация.

Маргинализация — термин, свързан с името на Р. Парк, изразява се с неустойчив, половинчат, статут, колебаещ се между “нито А, нито Б” и “и А, и Б”. Обикновено се получава при смесени групи (семейства от различни етнически, расови и културни общности), при деца от такива групи (мулати, метиси и пр.), при такива, които са напуснали собствената, но още не са се интегрирали в другата културна среда (емигранти). Чести съпътстващи явления са расизъм (и от двете страни), ксенофобия (особено при криза), проблеми в начина на живот (жилище, училище, материален стандарт, работа).

1.4.3. КУЛТУРА, СУБКУЛТУРА, КОНТРАКУЛТУРА

Едно глобално общество се характеризира на първо място с еднотипна култура на своите членове. Такива са преди всичко тоталитарните общества, но такава е било и традиционното прединдустриално общество. В тях особено силно значение има идеологията като система от представи и ценности, общи за всички хора.

При модерните общества основната особеност е многообразието и съжителството на множество култури. Вътре в рамките на това общество обикновено съществуват наред с основната (глобалната) култура и различни субкултури (на възрастов, ценностен, етнически или друг признак), без да загубят характеристиката си. Всяка социална група се стреми да развие своя собствена култура и да живее с нея и в нея. Така се формира определена субкултура, различна от глобалната.

Терминът *субкултура* означава комплекс от актове на поведение, и стилове на живот, които една група хора реализира, за да означаи своята колективна идентичност, различна от тази на глобалното общество. Той няма пейоративно (отрицателно) значение, а индикира едно взаимоотношение в рамките на една по-широка плоскост (субкултурата е такава по отношение на една конкретна култура, а не изобщо).

В обществото почти винаги съществува и *контракултура* — субкултура, която повече или по-малко се противопоставя на останалите културни модели в обществото. Тя е съвкупност от ценности, модели на поведение и живот, език, кодове, правила, йерархии, активности и т.н. Контракултурата е свързана с придобиването на алтернативна идентичност. Тя обикновено съществува паралелно с официалната като една автономна култура (революционери, хипита и пр.), като между официалната и контракултурата съществува непрекъснатата война. Това не означава непременно, че е нейно тотално отрицание. Например “кариеристичната контракултура” включва в себе си професионализъм и лоялност, които са ценности и на официалната култура.

1.4.4. МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТ НА СВЕТА

Съвременният свят е мултикултурален. С навлизането на сателитите в масовата информационна практика, светът стана едно голямо село, но противно на очакванията, в него културните различия не изчезват, напротив, увеличават се. Това е една негова основна отличителна черта. Получава се една задълбочаваща се вътрешна диференциация на културите. Националният живот е силно интернационализиран. Това поражда обратни движения — национализъм, локализъм, партикуларизъм.

World Digest дава следната статистика на населението в света: 56% азиатско, 21% европейско, 9% африканско, 8% южноамериканско и 6% североамериканско. В религиозно отношение то е както следва: 30% християнско; 17% ислямско; 12,8% хиндуиско; 5,5% будистко; 4,4% аниmistко; 21% - атеистко [1]. Специално за САЩ се предполага, че в началото на XXI век цветнокожите ще са повече от белите. През периода 1990-2010 г. само 13% от децата, родени в САЩ ще бъдат бели, а 47% испаноговорещи, 22% негри, 18% азиатци.

По данни на Съвета на Европа, сега в Европа живеят 48 лингвистични малцинствени групи, с повече от 30 млн. члена, както и повече от 15 млн. имигранти от Азия, Африка, Латинска Америка, Източна Европа (от тях почти 5 млн. в Германия). Освен категорията «национални малцинства» съществува и категорията «мигриращи малцинства» — дифузни групи върху определена територия, нямащи статут на имигранти. Бъдеща Европа ще обедини 600 млн. жители, от които 100 млн. ортодокси (източноправославни) и още 100 млн. мюсюлмани [36]

По дефиницията на Ф.Боас (F.Boas), културата поначало е полиморфна. Тя се разбира като множествена връзка на човек с природата. Първата група културни феномени са свързани с живата и нежива природа. Втората — с човешкото общество — връзките в него и между човешките общества във времеви и пространствен аспект. Третата група са феномени, свързани с индивидуалните реакции на човек в различни ситуации на комуникация — интелектуални, емоционални и поведенчески (етика, естетика, религия). Относителен белег на културата е, че тя е локализирана и има относителен характер. Главните проблеми за всяка култура са отношенията универсализъм-конкретност; глобализъм-локализъм.

Човек е едно «същество в отношение» (Габриела Гиани), неговата личност не може да бъде определена без отношението с другите хора, неговата идентичност се формира под влиянието както на собствения опит, така и на културата на групата, в която живее. Обществото е продукт на всички хора, те, обаче имат някакво културно своеобразие [56].

През прединдустриалното общество социализацията има еднотипна форма, която търпи в много малка степен вариации. В съвременното общество не е така. Съвременното общество е общество на различията, то е плуралистично — политически, икономически, културно, както и то

е общество на контактите, като сега изолацията е невъзможна, а контактите са контакти на различия.

Плуралистичното общество изисква всеки да има нагласата да приема другите хора и същевременно да конструира една свободна от конфронтация идентичност.

1.4.5. ГЛОБАЛНА КУЛТУРА

Постепенно в света се формира една **глобална световна култура**, свързана със съответната идентичност. Същевременно има специфични силно етноцентрични култури, антагонистични по своята основна нагласа. Сблъскват се двете насоки. Възможният резултат е един: интеркултурен диалог.

Учениците трябва да се обучават в един планетарен дух, да осъзнават глобалните проблеми на света, да разбират нуждата от един нов световен ред, който изключва войната и насилието и който е закрепен на юридическо-институционално ниво; който има някакви национални особености, но те са много малки, в сравнение с общите подходи; в който основни ценности са демокрацията е етническият, религиозен и културен плурализъм.

1.5. ИНТЕРКУЛТУРНОСТ

Интеркултурността е един сравнително нов феномен и това обяснява актуалността му в педагогическата теория. Той е политически, правен, етически, религиозен и педагогически проблем, доколкото се основава на принципите на свободата, толерантността и любовта, които са едно като категории, а друго като конкретни социални практики. Той зависи и от състоянието на международните отношения както в региона, така и в планетарен мащаб. Той противоречи в много голяма степен на натрупания опит и традициите в образованието, основани на етноцентристки подход.

Поради особеното значение и сравнителната новост за образованието на термините “интеркултурно”, «интеркултурност» и «интеркултурно образование» ще ги разгледаме по-подробно.

Интеркултурността постулира необходимост от позитивни контакти между групите и индивидите в обществото, тя е едно разбиране, един метод, една перспектива на действие. Тя предполага обмен.

Интеркултурността е един комплексен термин, глобална характеристика на съвременното общество, което в Европа се намира в състояние на «melting pot» (врящо гърне), като текат процеси, които вече са познати в историята на САЩ — едно прогресивно трансформиране на социума в мултикултурална и мултирасиална форма. Това е един сложен и противоречив процес, който има специфика във всяка страна поотделно и е по-малко акцентиран в посока север-юг, отколкото в посока изток-запад.

През последните 15-20 години под влияние на политическите промени в целия свят и конкретно в Европа, в редица изследвания в областта на психологията, социологията и в педагогиката започнаха да се разглеждат проблемите на интегрирането на деца, които не са от културната общност на мнозинството (малцинства, имигранти) в училището. Този процес се означава като културна интеграция, а насрещните процеси в училището — като “*интеркултурно образование*”. Става дума за един отговор на обществени нужди както в национален, така и в европейски мащаб. В съвременна Европа няма хомогенни в етническо или социално отношение държави. Зато-

ва и практическата хетерогенност на обществото на най-различни нива предполага хетерогенност и на училището — социална, културна, етническа и пр.

1.6. ИНТЕРКУЛТУРНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Интеркултурното взаимодействие (употребява се и терминът «*интеркултурна комуникация*») засяга форми на отношения между културите: разпределение на продуктите за консумация, мас-медийни емисии и пр. Това е една комуникация, основана на плурализъм на културите, гаранция и защита на всички социални групи, на правото на идентичност и сътрудничество.

Културната идентичност е едновременно и условие, и пречка за интеркултурна комуникация; възприемането на другите като чужденци засилва диференциращите механизми. Тези механизми затрудняват едно точно оценяване на различията. Трябва да се акцентира на другите като подобни, за да се достигне до разбиране и разпознаване.

Интеркултурността е понятие, което отразява най-точно процесът, който се развива повсеместно през втората половина на нашия век. Започнал като един отговор на расизма и асимилационната политика и като една философска концепция, той се трансформира в социална, медийна и особено в образователна практика. Последното е особено важно, тъй като изисква перспективно мислене и изграждане на определен модел на мислене и поведение в бъдещото дейно поколение.

Интеркултурността предполага диалог и взаимно обогатяване на културите. Методологическата ѝ база е абсолютният културен релативизъм, възможен само в едно наистина демократично общество. [22] Проблемът е в отношението абсолютно-относително в една култура и в културите изобщо, както и в ценностната система, на базата на която се прави тази оценка. Трябва да се има предвид, че релативизмът като концепция съществува по-скоро на елитарно ниво и като теория, отколкото като масова нагласа и като практика. По начало всяка култура е етноцентристка, но има догматичен и критичен, радикален и толерантен етноцентризъм. [57]

В последните десетилетия особено място в живота на обществото заемат т.н. «общочовешки ценности», на базата на които се приеха редица международни документи, включително и Хартата за правата на детето. Те представляват един опит за еманация на универсалното в културите. Естествено е те да станат и основата на интеркултурната комуникация.

Според Каушал (Kaushal) интеркултурността се разбира на три нива:

1. Комуникацията на интерперсонално ниво (микрониво) се характеризира с етнически и расови стереотипи. Интеркултурната комуникация има за задача да преодолее стереотипните граници и да хвърли мост между културите, като предпази хората от междуличностни прояви на дискриминация и репресия.

2. Комуникацията на интергрупово ниво е детерминирана от категоризацията на групата (етноси, класи, страти). Това води до двойственост на идентичността, без която не може да се обясни взаимодействието (образован, но негър...).

3. На третото макрониво, комуникацията е подчинена най-вече на ефектите, причинени от медиите и политическите партии.

2. ЕТНОСИТЕ

2.1. ДЕФИНИРАНЕ НА ПОНЯТИЯТА

В социологическата литература въпросите за етничността се поставят още в края на XIX век, но бумът в изследванията е след 30-40-те години на нашия век, когато постепенно се осъзна, че етничността е такава важна социодиференцираща характеристика, както пола, възрастта и религията [57]. Преди това се водят значителни по количество и интензивност дебати. Спори се за термините етнос, раса, нация, както и за тяхното съдържание. И до сега все още няма общоприети дефиниции за всички тях. Повече информация читателят може да получи от чудесната студия за етничността на Анна Кръстева [17]

Етничност

Етничността се определя от Мишел Моерман (M. Moerman) като съединение на множество черти и компоненти, спадащи към природата (естеството) на една етническа група — местоположение (територия, страна), история и съдба, език и други културни особености (ценности, религия), черти на характера и навици и обичаи на поведение [53]. Етничността по такъв начин е възпъщение на мнения, убеждения, вярвания, норми, ценности, предпочитания, ин-групова (вътре групова) памет и съзнание за принадлежност към определен род. В зависимост от етническата група и ситуацията, тези черти варират по очебийност, важност, сила. Те могат да се изменят напълно и независимо една от друга, особено когато се възприемат като останка от миналото на етническата група и те са необходима основа на ин-груповата солидарност и колективната сигурност. Етничността и нейните компоненти са относителни по време и място [По: 64].

Етнос

Същността на етноса се изразява с 5 думи, които го определят като система от символи, ценности и емоции: **epos** (гр. разкази), **ethos** (гр. нрави), **logos** (гр. дума, език), **genos** (гр. род), **topos** (гр. места).

В повечето дефиниции присъстват следните елементи [6;26;35]:

1. Принадлежност към група хора, живеещи или живели на общ географски район (общност на произхода).
2. Общност на икономическия живот.
3. Общност, едновременно родствена (кръвно родство, роднинство, произход) и културна (културна идентичност).
4. Сходен хабитус и култура (културно-историческа хомогенност и консолидация) — език, религия, храна, фолклор, специфичен поглед за живота, изкуство...
5. Етническа идентичност, единно самосъзнание и психика.
6. Съзнание за принадлежност към етноса и различие от другите (идентифицират и са идентифицирани от другите в отделна категория със собствено име).
7. Резултати от това съвместно битие, обезпечавачи съхранението на единство — емоционална връзка (преданост, солидарност), основана на съжителствена общност (постоянно географско местоживееие, с някои изключения) и съпричастност към целите и интересите на групата.

8. Връзки или символна привързаност към етномаркерите — традиции, емблеми, вярвания (културни, териториални, биологични).

9. Споделена историческа памет за герои и събития.[26]

10. Специфична политическа концепция, особено що се отнася до отечеството (родината): единственост, несравнимост.

11. «Субинституции», които обслужват етноса и неговите групови интереси — клубове, читалища, движения, партии...

12. Антропологическа еднородност на етноса поради: общ произход, постоянни природни и стопански условия на живот; продължителна “етническа ендогамия” — сключване на бракове предимно в средите на своя етнос.

Носители на етническото начало са всички представители на етническата общност. Но всеки слой от обществото отразява етническите представи по свой собствен начин. Историческите факти и изследванията показват, макар и не съвсем категорично, че в диаспора (инородна етническа среда) като правило не губят своето етническо лице или външните му ритуални проявления само групите с относително високо образование.[4]

Общият език е един от най-важните белези на етноса. Въпреки, че на един и същ език говорят различни етноси, общият език говори за някакво културно родство, следи на обща цивилизация, колкото и далечни да са те.

При политически обособените етноси езикът, вярата и пр. елементи на етническата традиция обективно се превръщат в елементи на политическата и идеологическа традиция и като такива се защитават от съответната държавна институция. В случаите на разпръснати етноси — евреи, роми, арменци и др. живеещи от векове без икономическа база ролята на езика за запазване на етническата традиция е особено силна [6].

Като най-точна характеристика на етничността Анна Кръстева привежда дефиницията на Путиня и Стрейф-Фенар (Poutignat, Streiff-Fenart): “променливи и никога незавършващи процеси, чрез които актьорите се идентифицират и са идентифицирани от другите на основата на дихотомиите Ние - Те, установени на базата на културни черти, за които се счита, че произлизат от общ произход, и които се открояват в социалните взаимодействия.[17]

Етническа група

Основните характеристики на етническите групи са: (1). Те са тип социална организация, имат икономически и политически ресурси — власт, богатство. (2). Дифузни, относително различаващи се. (3). Трансгенерационални (различни възрастни и сексуално диференцирани групи в тях). (4). Различна идентичност от другите, изразяваща се с думата “съм”, а не със “ставам” или “права”. (5). Извънредна, традиционна взаимност — униформени отношения, ендогамни (основният проблем е смесеният брак). (6). Чувство за общност, пораждащо солидарност, колективизъм. (7). Носители и крепители на културата. Наличие на особена, “културна история” на общността [54].

Раса

Отношението на расата и етноса и техните разлики са сред най-обсъжданите въпроси. Обикновено расата се приема като форма на етничността — расовите групи също като етническите вярват в различието между себе си и другите, но го определят и като физиологическо. Някои

школи, обаче изразяват несъгласие с тази теза. Според Пиер Ван ден Берг расата е понятие, свойствено за социална класификация, базирана на физиологични различия, а етноса — на културни такива. [35].

В значително повече случаи термините «етничност» и «етническа група» се употребяват като синоними (или обединение) с термините «раса» и «расова група». Разграничаването е условно. Като най-точно може да се приеме определението на расата като «расово дефинирана етническа група» [64].

Мнозинство и малцинство

Повечето схващания за мнозинството и малцинствата свързват тези понятия с размера и властта (А.Къстева). По класификационната схема на Шермърхорн съществуват 4 варианта на групи: (1.) доминиращи: мнозинство (големи размер и власт) и елит (малък размер, голяма власт); (2). подчинени: маси (голям размер, малка власт); малцинство (малки размери и власт). Типичните интергрупови конфигурации са мнозинство-малцинство и елит-маси.[26]

Нация

Понятието “нация” е едно от най-често срещаните и същевременно различно интерпретирани понятия. В исторически план според Дениз Ели има няколко теории за нацията: въображаема общност на езика (XVII в.); родината (XVIII в.); политическата нация - основа за достойнство и демокрация; общност на интереси (държава, територия) и национална икономика; културна хомогенизация. [26] В съвременният свят се борят две тенденции - глобализация и диференциация, свързана с идеята за сегментарната държава (респективно нация)..[Пак там]

2.2. ТЕОРИИ ЗА ЕТНИЧНОСТТА

2.2.1. ЕТНИЧНОСТТА — ОСНОВНО УСЛОВИЕ ЗА ИДЕНТИЧНОСТ

Тезата се застъпва от *Макс Вебер (M.Weber), Шилс (Shils), Геертц (Geertz)*. Често се означава като **примордиалистка концепция**.

Човек се ражда (или придобива по рождение) с елементите на етноидентичността си — физически характеристики, име (индивидуално, фамилно, групово), присъединеност (племенна или религиозна), всички тези елементи, които го свързват с другите генерации. Той изучава историята и източниците на групата, в която е роден, възприема груповата култура, която има много национални особености — език, религия, ценностна система (морални, естетически и др.), усвоява и географията и топонимията на родните места.

Тялото е един от основните елементи за лична идентификация. То най-малкото е физиологична и повече културна същност. Един човек може да смени името си и с това да смени идентичността си, основанията си, националността си, да игнорира история, език, религия, начин на живот. Но това не може да стане с тялото. Самото тяло може да се разглежда като резултата от културно развитие (расово кръстосване — Латинска Америка; респективно, изолация — Япония). То се свързва с понятия красив, хубав, и пр., които имат културен и исторически смисъл — форми, козметика, украшения... [48].

Етническата идентификация е основна, защото не е една възможност сред другите форми на идентификация, а е идентификация с “базова група”, без която е невъзможен трансферът на емоции, инстинкти, спомени. Затова етничността основно се свързва с метафори като дом и храм.

За Вебер огромно значение има ежедневиия живот — обичаи, привички, норми на поведение и пр., които задават рамките на “приличието” за взаимодействието в даденото общество и също така се отнасят към чувството за “чест” и “достойнство” на всеки индивид (етническа чест и достойнство), които са производни от чувството за етническа солидарност [57].

2.2.2. ЕТНИЧНОСТТА — БИОСОЦИАЛНО РОДНИНСТВО

Тази социо-биологична доктрина (наричана още **непотизъм**) се застъпва основно от *Пиер Ван ден Берг (P. van den Berghe)* и *Харолд Айсакс (H. Isaacs)*. Изследванията са правени до началото на 80-те години и след това липсват нови публикации.

Етносът е форма на генетична фаворитизация, генерализация на универсална тенденция при животните. Човешкото общество като другите животински видове е програмирано генетично да максимизира шансовете си за успех при репродукцията. Етничността е един начин за оцеляване и възпроизводство. Това е механизъм за фиктивно роднинство. Етничността е обединение на базата на първични човешки инстинкти, които не е необходимо да се изкореняват, а да се модернизират.

2.2.3. ЕТНИЧНОСТТА — ИЗРАЗ НА РАЦИОНАЛЕН ИЗБОР

Представители на тази доктрина са *Мансур Олсен (M. Olsen)*, *Джордж Хоманс (G. Homans)*, *Питър Блау (P. Blau)* от 60-те години, *Майкъл Бантън (M. Banton)* и *Майкъл Хещер (M. Hechter)* от 80-90-те години. Счита се, че това е най-новата концепция, като перспективата ѝ е още неясна [35].

Етническите групи се формират, когато индивидите решат, че в тях ще придобият богатство и власт, които няма да придобият индивидуално. Етническите феномени се разглеждат през призмата на индивидуалните усилия и утилизирането на техните предимства. В основата на етноса са рационалният избор и инструменталните предпоставки.

Членовете на етническата група са рационални агенти, които търсят да максимализират своите преимущества в определени ситуации. Ако те следват логиката на рационалността, пресмятайки цената и вложените усилия за реализиране на своите предпочитания, то ние можем да предскажем модела на създаване и развитие на една група. Асимилацията е резултат от индивидуален избор (полза от напускането на груповата идентичност и културни атрибути). Най-често той е под формата на смесен брак или приемане на друга религия, но тези случаи не е задължително да са расово и етнически обусловени, а са свързани с личния интерес. Обратното, затварянето в етноса също е резултат от избор, ако идентификацията с групата дава някакви предимства [64].

2.2.4. ЕТНИЧНОСТТА — ИЗРАЗ НА ОБЩИ ИНТЕРЕСИ

Доктрината е инструментална. Застъпва се от *Милтън Гордон (M.Gordon)*, *Елизабет Кохен (E.Cohen)*, *Уейд Смит (W.Smith)* и др., като основните публикации са от 70-80-те години. Теоретичната постановка е близка до предходната.

Етносът мобилизира хората в икономически и политически смисъл. Етносът е разбиран като нация-класа (nation-class) и Е-класа (eth-class). В много случай този модел действа — италианската, руската и пр. мафия в САЩ, организациите на евреите и др.

Изследванията в тази насока поставят три основни проблема [64]:

Първият е за «рационалното поведение» на етническата група. Запазването на културната идентичност може да е рационално на едно ниво (институционална защита) и ирационално на друго (пазарна конкуренция). В инструменталното направление, обаче всичко се интерпретира като рационално (интерес).

Вторият проблем е свързан с тенденцията груповите интереси да се свеждат до съвкупност от индивидуални интереси на членовете на групата. В групата, обаче винаги има различни интереси и мнения, включително и на болшинството, и на малцинството (вътре групово). При всяко групово действие има колебаещи се и съмняващи се в неговата целесъобразност и цена.

Третият проблем е свързан с т.н. «двойна идентичност», която произтича от това, че идентификацията върви по две посоки: включване в групата (декларирана идентичност) и изключване от групата (приписвана идентичност). Групата може да защитава друга, особена идентичност, въпреки че вече има една основна. Така, например в САЩ през 60-те години беше измислена от негрите Афро-американската идентичност, базирана на Африканското наследство и по този начин беше ограничено включването в Англо-американската култура [64].

2.2.5. ЕТНИЧНОСТТА — ОТГОВОР НА ИКОНОМИЧЕСКИЯ АНТАГОНИЗЪМ

Тази доктрина представлява неомарксистка постановка. Основният автор е *Херберт Ганс (H.Gans)* — от 80-те години.

Етносите не са хомогенни, има различни класи в тях. Затова е по-правилно да се говори за форми на етноса, разделени на антагонистични класи. Етноцентризмът и национализмът са апели към етносолидарност, правени от буржоазията, за да се завоалират различията между класите и да се притъпи класовата борба. Анализите показват, че например при американските негри след 60-те години се е получила значителна вътрешна социоекономическа диференциация — с навлизането на добре образовани негри в обществото се е формирала богата негърска класа, като в същото време положението на масата се е влошило — появили са се ъндър-класи (underclass) — изолирани от главното икономическо течение на обществото. Възникването им се обяснява със структурни причини — пространствено концентриране на бедните черни в гета и бедни предградия и изолиране от средната негърска класа и институциите, в които негрите имат високопоставени представители. В гетата и предградията се натрупват девиантни характеристики.

2.2.6. ЕТНИЧНОСТТА — ФОРМА НА СОЦИАЛНА ИНТЕГРАЦИЯ

Основният автор е *Фредерик Барт (F.Barth)*. Според него, етническата група е група, в която хората живеят в биологичния смисъл постоянно; има една общност от основни културни ценности, реализирани в специфична междуличностна културна форма; има конституирано специ-

фично пространство за комуникация и интеракции; съставена е от членове, които се идентифицират и са идентифицирани от другите в отделна категория от другите на това ниво [32].

Етническите групи са носители и крепители на културата. Те са тип социална организация и имат икономически и политически ресурси — власт, богатство. Те са вътрешно стратифицирани. Социалните им параметри са: големина; относителна част от популацията; относителна част от националното богатство; териториално разпределение; ниво на урбанизация.

Има централни и периферни етнически групи — малцинствата. Съществува и категорията на париите (маргинали, отхвърлени). Това е екстремна форма на малцинствена позиция — групи, отхвърлени от активното лице на популацията поради тяхното поведение (роми, например). Париите може да не са само от отделен етнос, но общността на положението може да породи сцепление и консолидация у хора, които по начало принадлежат към различни етноси.

Във всяко общество между етническите групи съществуват разнообразни форми на отношения. Те са зависими една от друга. Образува се мрежата (системата) от междуетнически отношения, чийто параметри са стереотипност; статус на групите (оценка); механизми на фрустрация и агресия, породена от нея; когнитивен консонанс или дисонанс; релативна депривация; конфликти като когнитивен и емоционален феномен.

2.2.7. МУЛТИДИМЕНСИОНАЛНА ТЕОРИЯ ЗА ЕТНИЧНОСТТА

Теорията се развива от *Стивън Корнел (S.Cornell)* в средата на 80-те години. Той търси обяснение на етничността, специално на основанията на етническата идентичност. Потенциалната база за принадлежността към групата той вижда на четири нива: роднинство, интереси, институции, култура. [36]. Групите, свързани с роднинство са най-краткотрайни и крехки, тъй като обединяващите чувства може да са много въображаеми и дифузни. Групите, свързани с интереси могат да са много трайни, но засягат само определени страни от човешкия живот, те често са общества на «ограничена отговорност». Институционалните групи са по-трайни, тъй като се базират на регулярни контакти и всекидневни нужди. Те също са свързани с изолирани моменти от живота (работа, училище, църква). За разлика от всички тях, групите на културна основа са позатворени, изискват многозначни модели на поведение и взаимодействие, тъй като отразяват характерни парадигми на групов начин на живот, възгледи и обичайно поведение, които имат много дълъг живот във всяка група. Затова е трудно и влизането, и излизането в такава културна групировка.

Етническата общност е едновременно родствена и културна група. Тъй като се корени в родството, етническата идентичност се позовава на кръвно родство, роднинство, произход. Тя не се свързва с време и място, границите не са постоянни и привързаността води до асимилация. Като общност на културна основа, етническата група има варираща сила и власт, свързана с превратностите на социалните промени. Верността към групата и груповата културна идентичност и оттам здравината на границите на групата зависят от това, в каква степен интересите на членовете са защитени това членство, също и от степента, в която културната идентичност е защитена чрез груповото членство институционално.

Етническите групи комбинират общност на живота, културата, привързаност, институционална защита и общност на интересите. При драматични социални промени (миграция, урбанизация и пр. — ще бъдат разгледани по-нататък), културната, институционална и интересна база на етническите граници може да ерозира и да трансформира ценностната си основа.

2.3. ДЪРЖАВНА ПОЛИТИКА И ЕТНОСИ

В исторически и географски аспект може да се разглеждат няколко модела на междуетнически контакт. Те са свързани и с определени модели на политически режими, макар и не пряко и непосредствено.

Главните **модели на интергрупов етнически и расов контакт** са четири на брой, според теорията на *Джон Рекс (J.Rex)* и *Р. Шермерхорн (R.Schermerhorn)*. Те съществуват като географско-историческа реалност във всички части на света. Това са: завоюването и присъединяването, колонизацията, принудителната миграция, доброволната миграция.

Поради своето основно място в живота на обществото, **държавата** като институция играе главна роля и по отношение на етносите в това общество. До голяма степен проблемите на един етнос (етнически граници, конкуренция, ресурси, интереси) зависят от формата и модела на държавно управление.

Според *Даниел Бел (D.Bell)* етносът, пък е основен политически фактор, тъй като съчетава обективната база за сцепление (интереси, култура, институции) с общи, съзнателно възприети символи. Важно е да се отбележи, че индивидите не извършват спонтанно актове на демонстриране на етническа идентичност, особено в групов план. Осъзнаването на етноса е процес и резултат от държавната политика към него и степента на отъждествяването му с държавата [64].

Според *Милтън Гордън (M.Gordon)* има 4 политически системи, които определят нивото и модела на расова и етническа стратификация и мобилизация на обществото [46]. Различаването на тези модели не трябва да се приема като догма. Има страни, в които тези 4 варианта се комбинират в уникална система. Някои страни не се отнасят към нито един от тези варианти. Освен това, процесите се развиват и променят съдържанието си — променя се държавната форма на управление, администрацията, производството, образованието. Като общ принцип, развитието е от първия към другите модели, но историята познава и обратното. При всички случаи анализът на положението на даден етнос трябва да се прави за момента и изводите могат много бързо да престанат да са валидни.

Расистките системи отричат равенството на отделните етнически групи по отношение на политическите и граждански права. Те дефинират интересите на отделните етноси в расови и етнически термини. Ограничават етническата мобилизация на малцинствата (или подчинената част от населението) чрез контрол над репресивния апарат на държавата от страна на доминантната група.

Асимилационистката система се стреми да разтвори всички етнически идентичности. Основната политика е насочена към асимилиране на културата на доминантния етнос. Тя забранява етнически базирани партии и други политически органи и налага общ задължителен език и институции. Пример: Франция. Въпреки, че като цяло е обединителна, тази система може да стимулира разцепление на етносите. Някои не етнически по същността си политически решения може да провокират етническо напрежение, ако се схващат като различаващи се от официалната доминантна култура. Като цяло асимилационистката политика подкопава етническите ресурси, интереси и култура, което може да се възприеме от малцинствените етноси като заплаха.

Либерално-плюралистичен режим. При него официално се забранява фаворитизирането на една или друга расова или етническа група. Такава система е толерантна към културното разделение на труда, свободните етнически асоциации и институции. Държавната политика е свър-

зана с дълготрайните интереси на групите. Държавата поощрява и поддържа етническите институции. Хората от малцинствата са подложени на индивидуални и групови програми за подобряване на живота, без да загубят чувството си за принадлежност към своята етническа среда (*ethnic background*). Пример: САЩ.

Корпоративна плуралистична система. В нея етническите и расови групи запазват сепаративен, но легален статус (раса и етнос са основни параметри на обществото) и политическите придобивки са разпределени на базата на етнически квоти и етнорегионални права. Тя има чертите на етническа федерация. Тя толерира и поддържа сепаративните институции и осъществява политика на съхраняване на етносите. Разделението на труда е на етническа основа. Проблем за държавната политика са културните йерархии на етносите, които засягат принципа на равнопоставеност. Пример: Швейцария. Счита се също както и първата, за системата, която най-силно стимулира етнически или расово разцепление.

3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ОТНОШЕНИЯТА МЕЖДУ КУЛТУРИТЕ И ЕТНОСИТЕ

3.1. ПСИХОАНАЛИТИЧНО НАПРАВЛЕНИЕ

Множество психоаналитични изследвания визират влиянието на индивидуалното поведение върху групата, локализирането на предразсъдъците и дискриминацията в подсъзнанието реализацията на агресивни импулси на основата на тези процеси на ниво личност и общество - Теодор Адорно (*T.Adorno*), Гордън Олпорт (*G.Allport*), Джон Долард (*J.Dollard*), Робин Уилямс (*R.Williams*) [70].

Психоаналитичната теория подчертава ефекта от социализацията върху формирането на личността. Тъй, като индивидите са фрустрирани в усилията си да реализират своите намерения спрямо различни обекти, които ги заобикалят, те потискат неизбежното си възмущение против фрустратите, които възпират тяхното удовлетворяване. Репресията на индивидуалните стремежи генерира генерализирана тревожност, която се облекчава само, ако индивидът се освободи от натрупаното напрежение. Много често това се изразява в агресия спрямо уязвим обект, тъй като опитът от общуването със силните е горчив. Предразсъдъчно обременената личност е вероятно да е развила тази си характеристика вследствие на детство с отхвърлящи я родители, като е изпитвала хронична тревожност в резултата от това отхвърляне и която личност сега вижда в другите подобна заплаха. В екстремни случаи на тази основа се развива **авторитарна личност** с комплексни характеристики, основно свързана с отхвърлянето на аут-групите и изява на силни предубеждения. Тази личност е сурова и непреклонна във възгледите си, нетолерантна към другомислещите, суеверна, периодично тревожна, непрекъснато защитаваща се, но вътрешно злопамятна [36].

На социално ниво тази теория гласи, че някои ситуации поставят цели групи в състояние на фрустрация (безработица, политическа и икономическа криза и несигурност), предизвиквайки периодична тревожност, трансформираща се във враждебност спрямо културно определени жертви [70]. Тъй като обществото изисква строги стандарти на поведение и не толерира проявите на тази враждебност, хората може да проектират своите неуспехи върху други хора и цели етнически групи (например стереотипното разбиране за сексуално разпуснатия негр се обяснява с насилственото налагане на изискването за сексуално самоограничение в протестантската етика).[Ib.]

Критиките към тези психоаналитични постановки са основно на методологично ниво. Критикува се невъзможността да се измери в достатъчно пълноценна и достоверна степен детският опит, който е определящ. Също така не може да се определи точно границата между нормално и патологично по отношение на агресията, предразсъдъците и стереотипите, както и на тяхната връзка - до каква степен агресията на тяхна основа е нормална и в какви граници.

3.2. КОГНИТИВНО НАПРАВЛЕНИЕ

Трудностите на психоаналитичния анализ водят до опити за когнитивно обяснение на процесите на формиране на нагласи и стереотипи със групово-защитна функция. Сред авторите

може да бъдат посочени: *Робин Харе (R.Harre)*, *Питър Уейнрич (P.Weinrich)*, *Барбара Миерхоф (B.Myerhoff)*, *Доналд Хороуиц (D.Horowitz)* от 70-80-те години.

Теориите за социалното учене акцентират на ролята на социалните норми и социализацията при формирането на някаква негативна или позитивна диспозиция спрямо определена етническа група. Всяка социализация в това отношение развива определена когнитивна и афективна готовност за привързване към символите на груповата идентичност. Саморазвитието на личността в една променяща се среда може да бъде подпомогнато от проявлението на етническата идентичност. Този процес е важен не само за детството, но и за целия следващ живот. Тъй като индивидуализацията е процес на идентификация и диференциация, етническите граници могат да дадат основа и за двете и чувство за общност и контра идентификация от определени други модели и групи [70].

Етническите граници дават възможност на човек да се възприема като част от една морална общност, те подпомагат формирането и закрепването на личната идентичност. Децата от доминантната група, които се отглеждат в етнически затворена среда ще изградят у себе си силно положителна нагласа за «своите», с които се асоциират и в същото време силна мрежа от предразсъдъци и стереотипни убеждения, свързани с негативното възприемане на малцинствата. В едно такова общество на предразсъдъци, хората от малцинствата са поставени в положението на «частична идентификация» с мнозинството, паралелна на основната етнически малцинствена. Това води до две основни следствия: при едни провокира желание за напускане на своя етнос и за асимилация, а при други - до отхвърляне на културата на доминантната група и налагане на тази на малцинствената. Напускането на малцинството и асимилацията в мнозинството е по-вероятно да стане при процес на обществена дерасиация (премахване на бариерите за расова социална мобилност). Вторият процес е по-вероятен пък при строго расово стратифицирано общество с демонстративна расова нетолерантност [Ib.].

3.3. ТЕОРИЯ ЗА ЕТНОЦЕНТРИЗМА

Едно от основните проявления на авторитарната личност е **етноцентризмът**. Сред най-известните му изследователи са *Тиодор Адорно (T.Adorno)* и *Даниел Левинсън [36]*.

Вниманието на Левинсън е съсредоточено върху понятието «предразсъдъци» в широкия смисъл на думата. Това понятие не е точно определено, за разлика от «етноцентризм», което се употребява традиционно. Този феномен е изследван за пръв път от Съмър през 1906 г. и означава провинциализъм или културна ограниченост, тенденция на индивида да е «етнически центриран», да следва строго идеята за «културна еднаквост» и да отхвърля тази за «уникалност».

Традиционната концепция за етноцентризм основно се свързва с предразсъдъците. Те са обикновено възгледи или чувства за отхвърляне и нехаресване на определени групи. От друга страна то е отхвърляне на «чуждите» изобщо, само защото са такива. Обикновено думата предразсъдъци се свързва с дискусиите за расовите предразсъдъци или за предразсъдъци, свързани с някакви малцинства. Това е едно разбиране, свързано с дискриминацията на една група от друга (расови, религиозни, сексуални и пр.) Етноцентризмът се свързва основно с груповите отношения и означава индивидуални мнения и отношения, свързани позитивно с някои от тях.

Счита се, че повечето етноцентрични хора са по-малко интелигентни от по-малко етноцентричните. Също така образованието е фактор, притъпяващ етноцентризма. Също така, жените са по-етноцентрични.

Теорията за етноцентризма е стартова точка за разбирането на психологичния аспект на груповите отношения - кои индивиди и защо развиват конкуренция, конфликти или обратно, хармонични отношения. Те са концентрирани около въпроси, засягащи междуличностните отношения в групата и също така между групите; съдържанието на идеите и мненията; тяхното развитие и отражение на индивидуалните отношения.

Терминът «етноцентризм» често заменя «раса» и «етническа група», защото е по-малко дразнещ. Той се счита за по-малко отрицателно оцветен, тъй като не се свързва с цвета на кожата (раса) или културни феномени - обичаи, институции, традиции, език (етнически групи) или политико-географски феномени (нация).

От гледна точка на социологията, културната антропология и социалната психология основен фактор не е расата или респективно наследствеността, а социалната организация (национална, социална) и интеракцията между социалните структури и личността. Тези взаимоотношения унифицират психическите характеристики. Тези унифицирани психични характеристики се групират в т.н. «расова (етническа) наследственост».

Етноцентризмът се разглежда като система, определяща и производна от груповите отношения.

Групата е мрежа от свързани хора на психично равнище. За пръв път различieto и противопоставянето между *in-group* и *out-group* (вътре- и вън- група) се прави от *Херман Химан (H. Hyman)*. *Out-group* са обектите, спрямо които се развива негативно отношение и враждебни нагласи (чуждите, другите), а *in-group* (групата за принадлежност, нашите) - обратно, групи, спрямо които се развиват позитивни мнения и безкритична поддръжка (нагласи, отношения). In- и Out-групите са средство за идентификация и контраидентификация.

Развива се също позицията, че *out-group* са социален субординат на *in-group*. Основните въпроси, които подлежат на обсъждане в този аспект са за основата на *out-group* - отхвърлянето; съдържанието на идеите за *in-group* и *out-group* и стереотипите в мисленето относно тях.

Основните характеристики на етноцентристката идеология са две: (1). Определяне на «другите». Те са тези, които не предизвикват симпатии, чувство за идентификация, противопоставяне, те са «чужди». «In - Out» отношенията са от първостепенно значение за състоянието на социалната структура. Към *out-group* се причисляват различни етноси, религиозни малцинства, криминални, необразовани и др. (2). Отхвърляне на «другите» - изолационизъм и империализъм в междудържавните отношения; псевдопатриотизъм; расова и религиозна сегрегация и др.

3.4. ЕТНИЧЕСКО СЪЗНАНИЕ И САМОСЪЗНАНИЕ

Етническото съзнание и етническото самосъзнание са еднотипни, макар и не тъждествени явления. Съществува разлика между «етническо съзнание» и «етническо самосъзнание» по степента на рефлексивност.

Етническото съзнание е това ниво на обществено съзнание, което е ограничено от рамките на ежедневния опит, закрепено в традициите и обичаите и включва непосредственото отражение на практическата дейност, морала и нормите на обичайното (традиционно-битово) право, естетическите представи и нрави, представите за своята етническа принадлежност в някаква

скала, съотнасяща дадения етнос с другите. То е система от възгледи, идеи, представи на етническата група, възникнали на основата на взаимодействието с другите етнически групи и отразяващи нейното знание за тях, отношението към тях (оценка), а също състоянието и формите на само обособяване на своята етническа група. Също и една от формите на отражение от етноса на наличието на други етнически групи и отношението към тях. Възникването му е свързано със способността на етническата група да се отделя от другите етнически групи предполага формирането на образи, отразяващи особеностите на другите и емоционално отношение към тях. [По: 1; 13; 15; 16; 20; 21]

Етническото самосъзнание е по-късно явление, заражда се и се развива в хода на развитието на етническото съзнание с формирането на етноса като самостоятелен субект.[2; 29]

Осъзнаването на особеностите на другите предполага осъзнаване на собствените особености. Етносамосъзнанието е израз на способността на етническата група за самоотражение, обективирано в езика, системата от обичаи, традиции, предания, митове, поверия, предразсъдъци, национален вкус, стил и пр.)

Етническото самосъзнание включва:

- (1). *Идентификация*, проявяваща се в самоопределението и самоназванието.
- (2). *Система от етнодиференциращи символи и представи*. Особена роля играят историческите факти, които започват да играят ролята на етнически символи. Ситуацията, при която етническото самосъзнание укрепва под влияние на медиите и образованието, докато съвременната култура има тенденция към унификация се нарича от Ю.Бромлей "етнически парадокс" [4]
- (3). *Етнически чувства*, непосредствено свързани с членството в дадената група. Те са свързани с формирането на психологическа общност и осъзнаване на моралното и психологическо единство на групата. Особена роля за това играят: (а). обичаите - исторически формирали се стереотипни форми на масово поведение, представляващи стандартизирани действия, възпроизводими в неизменен вид в течение на дълъг исторически срок; съчетание на непосредствено нецелесъобразни и целесъобразни форми на поведение; (б). ритуалите (обредите) - форма на проявление на обичаите, характерна особеност на които е, че начинът на изпълнение на действията е лишен от непосредствена целесъобразност и служи само за обозначение (символ) на определено социално отношение (съществуващ социален ред, признание на дадени ценности и авторитети и др.). [13]

Етническото самосъзнание е дълбоко вкоренено символния свят на общността, в тези дейности, които хората вършат върху необходимото за поддържане на живота си - религиозно-магически обреди, художествено творчество.[6]

(4). *Етнически автостереотипи* - опростени, хомогенни образи на собствения народ, формирани на базата на исторически, битови, фолклорни и др. факти [13] Типично явление е етноцентризмът - термин, разбран по аналогия с "егоцентризъм" - установка или подход при който ценностите, сформирани в рамките на една култура се използват в други културни контексти, където съществуват други ценности. Другата култура се разглежда като неправилна, по-лоша по качество или неморална. Възглед, според който собствената група е център на всичко, а другите се оценяват в съпоставяне с нея.[13; 14]

(5). *Етнически стереотипи*. Те са вид социален стереотип. Има няколко определения за социален стереотип:

- опростен, схематизиран, емоционално украсен и извънредно устойчив образ на някаква социална група или общност, с лекота разпространяем на всичките ѝ представители.[1]

- подредени, схематични, детерминирани от културата “картинки на света в главата на човека”, които икономисват неговите усилия при възприемане на сложните социални обекти и защитават неговите ценности, позиции и права. (У.Липман) [Пак там]

- популярно понятие, обозначаващо приблизителна групировка от хора, от гледна точка на някакъв лесно различим признак, поддържащо широко разпространени представи относно свойствата на тези хора. (Т.Шибутани) [33]

- склонност на възприемащия субект леко и бързо да включва възприемания човек в определени категории в зависимост от пол, възраст, етническа принадлежност и професия и с това да му приписва качества, които се считат за типични за хората от дадената категория. (Р.Таджури) [1]

- процес на приписване на сходни характеристики на различните членове на една и съща група без достатъчно осъзнаване на възможните различия между тях. (У. Дуаз) [Пак там]

А.Ташфел сумира главните изводи от изследванията на социалните стереотипи в шест положения: (1). Хората с лекота проявяват готовност да характеризират големи човешки групи или “социални категории” с не диференцирани, груби и пристрастни признаци. (2). Такава категоризация се стреми да остане съвършено стабилна в течение на много дълъг период от време. (3). Социалните стереотипи могат да се изменят в някаква степен в зависимост от социални, политически или икономически изменения, но този процес протича крайно бавно. (4). Социалните стереотипи стават по-отчетливи и враждебни, когато възниква социално напрежение между групите. (5). Те се усвояват много рано и се използват от децата дълго преди възникването на ясни представи за тези групи, за които се отнасят. (6). Социалните стереотипи не представляват голям проблем, когато не съществува явна враждебност в отношенията, но в най-голяма степен е трудно да се модифицират и управляват в условията на значително напрежение и конфликт. [Пак там]

Към характеристиките на социалния стереотип спадат:цялостност, ярко изразена оценъчна и ценностна окраска, натовареност с “погрешни” елементи, устойчивост, ригидност, консерватизъм, преимуществена негативност, пречеща на адекватното взаимно разбиране на хората, “филтър”, изкривяващ възприемането на социалната реалност [Пак там]

Етническите стереотипи са свързани с осъзнаване на характерни черти от образа на другия. Те са групови еталони, основани на общественото мнение на една етническа група за най-ярките характеристики на другите. Етническият стереотип има следните компоненти: (1) констатация на особеностите на другата етническа група; (2). отношение към тези особености, предполагащо оценка; (3). формиране на определен тип поведение към дадената етническа група. Особен феномен, свързан с етническите стереотипи е несъответствието на ценностните ориентации и явното поведение (негативната оценка на другите изразена вербално не се реализира непременно поведенчески).

Етническите стереотипи са най-често изследваните социални стереотипи поради тяхната яркост, релефност, отчетливост, представеност в общественото и индивидуално съзнание, практическа острота и актуалност. [Пак там].

Функциите на етническите стереотипи са: обяснение и оправдание на съществуващите социални отношения; защита на груповите ценности; когнитивна и социална между групово диференциация; транслация на културно-историческия опит [Пак там]

Основен дискуссионен проблем, свързан с етническите стереотипи е доколко отразяват някаква реалност, а не са “традиционни безсмислици”.

Друг основен проблем е “хипотезата за контакта”: колкото по-дълбок и безконфликтен е контактът между групите, толкова по-истинни са стереотипите или те се размиват. Условия: признаване на безусловното равенство на страните; наличие на обстановка на откритост и доверие; приемане на общи за двете страни цели; уважение към традиционните норми, ценности, правила за поведение, начин на живот.

Според Хофстатер (Hofstatter) има четири условия за взаимно разбиране на нациите и групите, пряко свързани с етническите стереотипи: (1). Сходство на автостереотипите, т.е. тези представи, които групите или нациите имат за себе си (XX:УУ). (2). Съответствие на хетеростереотипа - представите, които една група или нация има за друга група или нация и автостереотипите на тази група или нация (ХУ:УУ и УХ:ХХ) (3). Съответствие на представите, които една група или нация има за друга група или нация (хетеростереотип), собствената представа на групата или нацията за себе си (автостереотип) (ХУ:ХХ и УХ:УУ) (4). Сходство на представите, които групите или нациите имат за другите групи и нации (ХZ:YZ и т.н.) [20]

Към дискуссионните проблеми спадат и съотношение на “стереотип” и “предразсъдък”; съотношението на когнитивно и емоционално, рационално и ирационално; динамиката на етностереотипите; съотношение на етностереотип и социална нагласа.[1; 20; 27]

Изследвания на представите на различни нации за други нации (тези представи се базират на етностереотипите) дават сходни резултати: на своята собствена група се приписват около два пъти повече положителни свойства; колкото по-високо е образованието, толкова човек е по-критичен към собствения и толерантен към другите етноси (собствения се описва с по-малко положителни и повече отрицателни качества и обратното); отношението към другите (готовността за интеграция зависи от наличие на контакти с “другите” и разнообразието на контактите; жените са по-стереотипни, по-тревожни и по-полярни в оценките си за “чуждоземците”.[1; 20; 35]

3.5. ТЕОРИЯ ЗА ПРЕДРАЗСЪДЪЦИТЕ, РАСИЗМА

И ДИСКРИМИНАЦИЯТА

Предразсъдъците резултат от психологически (емоционални и когнитивни) и социални процеси (отношения на конформизъм в социалната група), чрез които се означават различията. Те са атидионални (нагласа, отношение) дименсии на интергруповите отношения, процес на стереотипизация и отрицание (но не винаги) [70] Те са фиксирана, статична мрежа от мнения и нагласи най-често неблагоприятни за членовете на една група [41]. Те често са на етноцентристка основа. В САЩ се свързват с термина «социална дистанция» - разработен още през 20-те години от *Емори Богардус (E. Bogardus)* - градация на степента на приемливост на малцинствата от мнозинството, критерий за толерантност.

Въпреки, че е свойствен за големи маси хора, предразсъдъкът не се анализира в термини на институционалните процеси, а на психиката - категоризация (генерализация и отражението ѝ в термини), изместване, рационализация и пр.

Расовите и етнически предразсъдъци съществуват в различни *форми*: (1). *Класическа* форма на расов (етнически) предразсъдък: омаловажаване на интелектуалните, морални и личностни качества на “другите”. (2). *“Антирасизъм по сметка”* - протезиране на “другите”, ако това

служи за повишаване на самооценката или оценката от страна на хората и същевременно избягване на тесните отношения с "другите". (По: Р.Ашмор и Ф.Дел Бок) [1] (3). *Съвременни* форми на расови (и етнически) предразсъдъци: "страх от загуба на доминиращото положение" - осъзнаване на "расова (етническа) заплаха", дължаща се на признаване на силата и достойнствата на малцинството; "символичен расизъм" - в принцип допускане на възможност за интеграция, но всячески реално пречене на израстването на "другите" в социалната йерархия; стереотипно преувеличение на "културната диференциация" вместо етническата или расовата.

Расизмът е по-цялостна система от вярвания, която легитимира малцинствата или аут-групата като биогенетично и културно непълноценни и затова ги поставя в подчинено положение. Има два компонента на расизма, които не са характерни за предразсъдъците - идеологията за оправдание на социалното неравенство на основата на неизменността на характеристиките на доминантната и малцинствената група и мрежата от норми, които предписват диференцирано отношение към тези групи [70]. Той е идеология за експлоатация и е продукт на обществената култура.

Дискриминацията се отнася до поведението - отношението към някои постъпки на отделни членове на групата се генерализира в отрицателно отношение спрямо всички други [41].

Трябва да се прави разлика между предразсъдък и расизъм. По думите на *Доналд Ноел (D.Noel)*, предразсъдъците разцъфтяват в расистка култура, но тя не е задължително условие за проявлението им. В едно общество може да има едното, другото, и двете, но културният фактор е расизмът. Предразсъдъците за пълноценност-непълноценност на отделните етноси може да е характерен за огромни маси хора в едно общество и то да не е расистко, ако не се демонстрира тази идеология в действие. Обратното, обществото може да е расистко и само малка част от него да са расисти в действителност. Расизмът не е съвкупност от индивидуални идеи, а е културна ориентация, залегнала и реализирана чрез базовите обществени институции. Именно това е критерий дали едно общество е расистко или не [70].

Анализът на Виевиорка (Wieviorka) показва, че има **4 нива на расизма**: (1). тотален расизъм; (2). политически расизъм; (3). фрагментарен расизъм; (4). инфрарасизъм, структурен расизъм.

Особено често расизмът и дискриминацията имат институционален и структурен характер и механизъм. Дори когато основанията за това са отпаднали, някои предразсъдъци се запазват и се възпроизвеждат веднага, щом възникнат и най-малките предпоставки за тях.

Един израз на структурните фактори е теорията за **институционалния расизъм** на *Роберт Блаунер (R.Blauner)* от 70-те години. Съгласно нея, неравенството на расите и етническите групи не се свежда само до индивидуални актове на дискриминация, а засяга работата на институции като училището, полицията, съда, които подхождат към човека според етническата му принадлежност. В тези случаи предразсъдъците имат много широка основа и ефект. Например в образованието сортирането на учениците според техния етнос и раса води до културни или социални измерения (предразсъдъци) на учителите и администраторите за техните интелектуални възможности. В такива случаи се стига до престъпни нарушения на основни конституционни принципи за равенството на правата на хората. Тук още трябва да се отчете забележката на че тези въпроси са твърде спорни, тъй като по думите на Е. и М. Боргата, много справедливи решения на институцията твърде лесно и с най-различна цел се обявяват за расизъм [41]

Именно поради проникването в социалните институции, расизмът е много по-трудно да се изкорени в сравнение с предразсъдъците. Само от тяхното състояние зависи дали ще се развият антагонистични или толерантни нагласи, тъй като с много малко изключение де юре в институциите е залегнал принципът на равенството. Въпросът е дали де факто ще се стимулира единият или другият процес [70].

Намаляването на силата на предразсъдъците може да стане чрез расова десегрегация на законово равнище. Най-силен ефект, обаче се получава само когато се полагат усилия за оспорването им. Правени са много изследвания на смесени в расово и етническо отношение трудови и ученически колективи. Оказва се, че макар и тези контакти да отслабват предразсъдъците и тревожността в локализираното пространство (тук и сега), то личностите съвсем не е необходимо и задължително да променят убежденията си за случаите извън него (нашият негър е добър, но като цяло негрите са лоши...) [Ib.]

3.6. ПРОБЛЕМЪТ ЗА ИДЕНТИЧНОСТТА

3.6.1. АКУЛТУРАЦИЯ, ЛИЧНОСТ, ИДЕНТИЧНОСТ

На индивидуално ниво също протичат процеси, подобни на изложените по-горе. Контактът между хората е контакт и на културно ниво. Всеки има определена културна идентичност. Между тях се развива също процес на акултурация. Понякога може да се стигне до истинска криза на идентичността, при която индивидът губи основните си маркери, които са в конфликт с доминиращата култура. Това е много важен процес за имигранти и за малцинствата. Изборът на реакция може да се систематизира в следните видове:

- асимилиране на чуждата култура и придобиване на нова идентичност;
- интеграция — възприемане на културните императиви на другата култура като доминиращи, без загуба напълно на своята идентичност;
- възприемане на чуждата култура като заплаха и разграничаване от нея в различна форма. Силно развитие на етноцентризъм.

Проблемът за идентичността е фундаментален личен и социокултурен проблем, при това динамичен и активен, тъй като се формира и изменя постепенно със съзряването на личността. От неговото състояние зависят процесите на организация и на интеграция.

Идентичността е едновременно агент и продукт на един синтез, тя е резултат от личностна активност и подлежи на контрол и интрапсихичен самоконтрол, притежава силно изразени индивидуални особености и в крайна сметка зависи от културното обкръжение.

Концепциите за личната и социокултурна идентичност са основата на педагогическия дискурс и на възпитателната практика. Педагогическата манипулация се изразява в налагането на определен модел или модели на социокултурна идентичност и въвличането на конкретната личност в него/тях. Тези модели са външни и подлежат на интериоризация (идентификационни модели).

Придобиването на определена човешка идентичност е процес, който се развива по определени закони, разкрити от Ериксон в неговата теория за идентитета.

В исторически план отношението идентичност-интеграция претърпява значителна еволюция. То се свързва с развитието на образованието по линията етноцентризъм–мултикултура-

лизъм–интеркултурализъм, което всъщност отговаря на развитието на обществото по линия на намаляване на расистките му нагласи и практики.

През 50-те години широко се пропагандират теории за структурната асимилация на чужденците и малцинствата. През 60-те, вече на преден план изниква проблемът за интеграцията, която все още изхожда от идеала за едно хомогенно общество, като резултат от адаптирането на имигрантите и възприемането на начина на живот на болшинството. Сравнително нов момент е за толерантността към чуждите култури. Тогава се формираха и концепциите за етническите малцинства. През 70-те, вече основните термини са «мулти-» расово, етническо, културно общество. Развиват се теориите за комуникацията на културите и за културния плурализъм. През 80-90-те основният проблем е за уникалността на културите и взаимното обогатяване в хода на интеракцията им. Основният термин е вече «интер-».

Отношението към културната идентичност на човека се изменя с промяната на теориите. По същия начин навлиза и в практиката на училището. Основният проблем е за лингвистичния аспект на идентичността: отношението малцинствен-официален език. Вторият аспект е за културната идентичност — хабитус, религия, социално поведение.

Въпросът за отношението идентичност-интеграция има различни измерения: пространствени (в различните страни и региони на една страна), темпорални (различни поколения, мигранти и родени в страната и пр.), както и социални (различни страти и класи). Това прави общият подход много съмнителен и по принцип опитите за решаването му така претърпяха неуспех. Практиката роди много варианти за решения. Най-очевидният пример е с билингвизма.

Училището трябва да създаде предпоставки за формиране и развитие на човешката идентичност. Неговите задачи са изключително важни, тъй като то е най-силният инструмент в ръцете на държавата в това отношение. Тук проблемите се пораждат не толкова от теорията, която в общи линии е ясна, а от практиката, тъй като в основата ѝ стои социокултурната идентичност на съответната група (например, ром), която трябва да се трансформира в съответни образователни практики. Тази идентичност, която става модел за идентификация на детето трябва да се изучи и трансформира в педагогически подходящ вид, което е задача на цяла група науки — културна антропология, етнометодология, социосемиотика, социална психология, социология и пр. Подобен е въпросът и със съдържателното отношение на различните култури в обществото (общо-различно), както и за присъствието на всеки от тези елементи в структурата на «базовата личност».

3.6.2. АЗ-КОНЦЕПЦИЯ И ИДЕНТИЧНОСТ

Социализацията е един процес на придобиване на социална идентичност от личността на базата на интериоризацията на културата на групите, сред които живее. Идентичността се разглежда като «многообразие от категоризации на индивида от страна на аз-а и другите, които се променят в зависимост от ситуацията, влияят върху поведението и са в основата на смисъла на живота.» [31] Концептуализацията е свързана с формирането на идентичността; отношенията между индивидуалната и колективна идентичност; отношението между транзакциите насочени навътре, към личността и навън, към социалното обкръжение...

През 1911 г. Е.Дюркем развива теорията за двойствеността на човека (Homo duplex — индивидуална и социална същност). По-късно тя се развива в разбирането за «идентичност за себе си» и «идентичност за другите» (Мийд и др.), които се намират в определено съотношение. В

последните години (1988) се свързва с името на Лорънс Хиршфед (*L.Hirschfeld*) като теория за двата начина на «социално опознаване» — идентификация с другите чрез категоризация и личностна автоидентификация. Двата процеса са хетерогенни.

Джордж Херберт Мийд (*G.H.Mead*) пръв дефинира през 1934 г. социализацията като конструиране на социалната идентичност (*self* - в мийдианската терминология) на човека в хода на интеракцията (комуникацията) с другите. Тази концепция поставя комуникативните, а не инструментални процеси в основата на социализацията и я прави зависима от институционалните форми за конструиране на Аза, търси синтез на социетерните и комунотерните отношения между социализацията се и социализаторите.

Мийд различава в Аз-а две страни: “I” (“аз”) и “Me” (“мен”), като в това вижда два процеса: “мен” като процес на перцепция и интерпретация на организирани серии от нагласи, свързани с другите, и “аз” като момент на активен отговор на предмета на тези нагласи. Те са логични и последователни в хронологичен ред — “Аз” е предмет на активност в настоящето, като прави съдържанието на “мен” обект на перцепция.

Тази представа за *дуалистичната идентичност на човека* може да се обобщи по следния начин [Основата на схемата е заимствана от 49,118-119]:

В разбирането на Мийд усвояването на социалните роли от детето има две страни. Първата е когнитивна: детето реконструира една перспектива за бъдещето. Втората е свързана с идентификацията: детето интериоризира, приема и усвоява тази перспектива. Това става чрез следните инструменти за интериоризиране на нагласите: жестовете, езикът, активността в играта.

Мийд предупреждава за основните източници на проблеми за социализацията. Това е рискът от «раздвояване на Аза» възможността през етапа на първоначалната социализация в детето да се сблъска с колективната идентичност (мен”, “себе си”, Me, moi), свързана с дисциплина, конформизъм, пасивност и индивидуалната идентичност (“аз”, I, je), свързана с оригиналност, творчество, но и несигурност.

Контактът между хората е контакт и на културно ниво. Всеки има определена културна идентичност. Между тях се развива също процес на акултурация. Понякога може да се стигне до истинска **криза на идентичността**, при която индивидът губи основните си маркери, които са в конфликт с доминиращата култура. Това е много важен процес за имигранти и за малцинствата. Изборът на реакция може да се систематизира в следните видове: (1). асимилиране на чуждата култура и придобиване на нова идентичност; (2). интеграция - възприемане на културните императиви на другата култура като доминиращи, без загуба напълно на своята идентичност; (3). възприемане на чуждата култура като заплаха и разграничаване от нея в различна форма. Силно развитие на етноцентризъм.

“Аз” и идентичност. Концепцията за функционирането на Аз-а като процес на взаимодействие на човек със самия себе си има една важна особеност, която се фиксира с термина «идентичност». Той е централен при Ерик Ериксон, който му дава психоаналитична интерпретация.

Разбирането за идентичността се разгръща в няколко насоки:

1. Идентичността като структуриран и йерархизиран ансамбъл от значими елементи на Аза, всеки от които с определени граници на значимост, фиксираност и стабилност (*self-attitudes*) [48]. Организацията на Аз-а отразява организацията на обществото.

Представител на тази концепция е *Манфред Кун (M.Kuhn)*. Заедно с Макпартлънд (MacPortland) той конструира известният тест на 20-те въпроса (Кой съм аз?) — Twenty Statements Test. Анализът се прави по ранжиране и по категорията на представите — социални и чисто психологични. Това е един тест, който е превъзходен за сравнителен интеркултурен анализ. Авторите считат, че той долавя адекватно «аз-атитюдите», на хората, които отразяват позициите им в обществото и в референтните групи [18].

2. Идентичността като стабилно, качествено определение на личността (*Р.Търнър*). Тя е една автентичност на социалния актьор, който «иска да бъде себе си». Идентичността се конструира на три нива: образ за себе си, който човек има и който може да се променя всеки момент; Аз-концепция, която се възприема като стабилна и неизменна — «моето истинско Аз»; система от социални роли и статус, свързани с Аз-концепцията.

Изграждането на Аз-концепцията е продължителен и сложен процес. Той е детерминиран от интеракциите на личността и изобщо от другите хора., кат образите на другите са много достъпни за промяна, отколкото собствения («Ефект на актьора - наблюдател» — Джонс и Нисбет).

3. Идентичността като сбор от представи за себе си, които непрекъснато са подложени на натиск за промяна в хода на интеракциите с другите хора и които образи са една прагматична и функционална величина.

Херберт Блюмер (H.Blumer) развива идеята за «Аз», дефинирано като «вътрешен разговор». Във взаимодействието със своето вътрешно «Аз» индивидът не достига до краен резултат — постоянно се менят индикациите, интерпретацията на постъпките и действията, дефинират се и предефинират цели и пр. Това е едно много продължително изкристализиране на «Аз - концепцията» на базата на емпирично придобити лимитации.

Идентичността се анализира като резултат от преговори (Scott, Lyman, McCall, Simmons). Според тях идентичността се формира в резултат от взаимодействията с другите хора. Всяко извинение и оправдание, което изричаме при контактите си с другите е фактор за развитието на идентичността, тъй като засяга мотивите, целите, задълженията, правата, статуса и пр. Продължител на линията на тази концепция е *Ервинг Гофман* [7]. Той разглежда три вида идентичност: социална (връзка с исторически наличните културни стереотипи), личностна (взаимодействие между информационния контрол и справянето с дискредитираща информация), Аз-идентичност (екзистенциално его, усещане за екзистенциална непрекъснатост).[7;31]

Теорията на Ерик Ериксон [9] представя развитието на идентичността (индивидуализацията). Идентичността е психо-социално образование с две страни — външна и вътрешна (Его-идентичност). Външната идентичност е представата за обособеност и непрекъснатост на съществуването на индивида, който въпреки промените си остава един и същ. Его-идентичността съхранява координацията и логиката на поведението чрез съотнасяне на представите за себе си с представите за значимите други хора и мястото сред тях.

Критерии за идентификация са целостността на телесната организация (перцепция за тялото, телесен стереотип, телесна концепция), целостността на опита, идентичност с майката, идентичност с групата, отказ от автоеротизма, решение на Едиповия комплекс, връзки със света, любовни връзки.

Тя се формира под влиянието на определена култура (социално-културната и етническа среда) и най-вече в детска и юношеска възраст (епигенетична задача) под влияние на родителите и другите фактори на социализацията.

Тенденцията на индивидуализация се развива по следния начин: (1). младенчество: доверие; (2). ранно детство: самостоятелност — срам, съмнение; (3). предучилищна възраст: инициативност — чувство за вина; (4). училищна възраст: трудолюбие — чувство за малоценност; (5). юношество: идентичност — объркване на идентичността; (6). ранна средна възраст: интимност — изолация; (7). зряла и късна средна възраст: съзидателност — бездействие; (8). старост: цялостност.

Тенденцията на привързаност, от своя страна се развива по следната схема: (1). младенчество: недоверие; (2). ранно детство: обектна и азова константност — самотност и безпомощност; (3). предучилищна възраст: игривост — пасивност или агресия; (4). училищна възраст: симпатия и сътрудничество — прекалена предпазливост или сила; (5). юношество: взаимозависимост — отчуждение; (6). ранна средна възраст: изпробване на жизнени стилове и професии — плуване по течението; (7). зряла и късна средна възраст: консолидация на жизнения стил — пусота; (8). старост: отчаяние.

4. ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

4.1. ТЕРМИНОЛОГИЯ

«**Монокултурно образование (mono-cultural education)**» е образование, основано на хегемония на една култура или културна общност (етнос, религия, идеология и пр.). Характерно е за XIX и първата половина на XX век (концепцията една нация, една държава, една църква, една идеология...) за общества от расистки или асимилационистки тип. В курикулума и педагогическата практика се регистрират прояви на расизъм (демонстриране на изначалното превъзходство на една раса или етнос над други), етнически и расови предразсъдъци (устойчива мрежа от мнения и представи на членовете на една група за другите), етноцентризъм (тенденция за надценяване на своята и подценяване на чуждите етнически групи), дискриминация (неравнопоставеност на социално, институционално и пр. ниво), социална дистанция (подчертаване на различията и диференциацията в социален план), социално неравенство (институционално или структурно).

«**Мултикултурно (multicultural) и плурикултурно (pluricultural) образование**». Имат сходно значение, от “много”, “повече”. Това са статични характеристики на ситуацията. Всяко общество всъщност е мулти- и плури-културно, тъй като е съставено от индивиди и групи, представящи различни култури.

Терминът «**интеркултурно образование (intercultural education)**» поставя акцент върху динамиката на процесите на акултурация. Терминът има две части: “интер-” експлицитно предполага реални взаимоотношения (интеракции), взаимозависимости; “култура” — свързва се с особености на ценностите, начина на живот, регламентации на взаимоотношенията между хората, представи за света, начини на взаимодействие, представи за време и пространство и пр.

«**Транскултурно образование (transcultural education)**». Терминът включва в себе си една представа за граница — динамично и реципрочно отношение. Взаимодействията не се изключват, но не се и предполагат. Често като синоним в англезичната литература се използва “**cross-cultural education**”, но използването на последния термин е много широко и двусмислено — и в смисъл на мулти- и на интер- културно образование.

«**Глобално образование (global education)**» формира знание, навици и отношения, основа за вземане на решения и участия в свят, характеризирани с културен плурализъм, взаимна обвързаност и международна икономическа конкуренция. Базира се основно на такива области като международни отношения и международна икономика, световна история, екология, география, културология, етнология и пр. Учениците трябва да разберат смисъла и сложността на процесите на глобализация и да изградят навици за интеркултурно взаимодействие, ако искат да станат ефективни граждани на един плуралистичен и взаимозависим свят. [62]

Международното образование (international education) обезпечават знания, навици и опит, свързани с образованието в другите страни (познаване на особеностите на другите образователни системи) и подготовка за учене в тях, както и опознаване на особеностите на чуждестранните ученици и студенти в собствената страна. [Ib.]

Основната дискусия се води по линията мултикултурно—интеркултурно образование. В англезичната литература се предпочита първият, а вторият почти не се среща. В италианската и френската литература се подчертава разликата на интеркултурното образование по линията дина-

мика—статика с мултикултурното образование. Те се разглеждат като два етапа на развитие на интеркултурната педагогика.

4.2. ПРЕХОДЪТ ОТ МУЛТИКУЛТУРНО КЪМ ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

Първият етап в развитието на процеса обхваща 50-60-те години. Поради имиграцията в различните Европейски страни, която започва да придобива големи мащаби след Втората световна война се осмислят националните и етнически различия, проучват се специфичните проблеми на възрастните и децата от съответните етноси, приемат се постановките за плурализъм на културата и за противопоставяне на асимилационизма. Това се съпровожда с постепенно затихване на функциите на националната държава, особено като идеология и политика, за сметка на развитие на глобализационните процеси.

Терминът “мултикултурно образование” започва да присъства почти ежедневно по страниците на медиите, като почти винаги е оспорван и политизиран. Основният аргумент е, че на практика то повече разделя, отколкото обединява. Друга идея е, че изучаването на чуждите култури трябва да се съчетава с идеята, че националната култура всъщност е “висша”. В тези дискусии обикновено мултикултурното образование се дефинира безкрайно широко, например, “включване на всеки комплект от процеси, чрез които училището работи със, а не против потиснатите групи” (Sleeter). Доминира мнението, обаче, че то може да се интерпретира на всеки аспект от функционирането на училището: комплектоване на персонала, курикулум, подбор, тестиране, учебно-възпитателен процес, дисциплина, ученическо, родителско и обществено участие (Nieto). Най-характерни са т.н. “съдържателно-ориентирани програми”.

Вторият етап обхваща 70-80-те години. Характеризира се с приемане на тезата за равенство на различните култури и особено на езиците и интеграцията им в училищната практика. Свързва се с проучване на училището като система от социални, икономически и пр. фактори, които влияят на този процес. Основният процес, който подлежи на решаване е този за билингвизма, като противопоставяне на монолингвизма. Училището трябва да противостои на процесите на асимиляцията и налагането на хегемонистична култура. Освен “съдържателно-ориентирани програми” се реализират и “ученик-ориентирани програми”. От мултикултурно се преминава постепенно към интеркултурно образование.

Третият етап обхваща 90-те години. Интеркултурната педагогика постепенно от педагогика на интеграцията става педагогика на взаимодействието (т.е. напълно интеркултурна). Става преход от общи постановки към конкретно приложение на тази теория. Разработват се специфични образователни проекти и дидактически модели, които са насочени към специфични адресати (“ученик-ориентирани програми”) и които включват освен училището и други институции и частни фактори, така че освен училищния живот се обхваща спорта, културния живот (изкуството), религиозните нужди и пр. “социално-ориентирани програми”. В системата на образование се въвеждат мас-медията, основно телевизията. Пише се вече за глобално и международно, като насоки на интеркултурното образование.

Интеркултурното образование като термин се изпълва със съдържание. Интерпретацията която се дава на термина “мултикултурно образование” в англоезичната литература фактически акцентира върху динамиката на процесите на взаимодействие на културите (т.е. интеркултурно

образование). Във френската и италианската литература твърдо се говори за различие и за два типа образование (или два етапа в развитието на интеркултурното образование).

Интеркултурното образование е една реалност и перспектива на образователните системи по света. То беше наложено в редица документи на ООН и други международни организации.

4.3. ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ПРАВАТА НА ЧОВЕКА

Същността на интеркултурното образование се изразява в документите на ООН и неговите организации, както и на Европейските надправителствени организации. В основата е *Всеобща декларация за правата на човека, приета от Общото събрание на ООН на 10.12.1948 г.* [56]. Тя става универсален инструмент за развитие на процесите в тази област. В чл. 26 (и особено в § 2) от нея се разглеждат проблемите на образованието. Правото на образование се разглежда 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. Същност тук са определени и основните характеристики на интеркултурното образование. Всички останали документи са развитие на тези идеи.

Правото на образование е регламентирано и в *Международния пакт за икономическите, социални и културни права от 19.12.1966 година* [Ib.]. В член 13, алинея 1 е записано, че: «Държавите-страни по този пакт признават на всяко лице правото на образование. Те приемат, че образованието трябва да бъде насочено към пълното развитие на човешката личност и на съзнанието за нейното достойнство, както и да засили зачитането на човешките права и основните свободи. Те приемат освен това, че образованието трябва да дава възможност на всички лица да играят полезна роля в едно свободно общество, да насърчава разбирателството, търпимостта и приятелството между всички народи и всички расови, етнически и религиозни групи и да подпомага дейността на ООН за поддържане на мира.»

Правото на образование е регламентирано също и в *Конвенцията на ООН за правата на детето от 20.11.1989 година* [Ib.]. Член 29 звучи така: «Държавите-страни се споразумяват, че образованието на детето ще бъде насочено към: (а). развитие на личността на детето, талантите и умствените и физическите му способности във възможната най-голяма степен; (б). развиване на чувството за зачитане на човешките права и основни свободи и на принципите, вписани в Хартата на Обединените нации; (в). развитие на чувството 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; (г). подготовка на детето за отговорен начин на живот в свободно общество, в дух на разбирателство, мир, толерантност, равнопоставеност на половете и дружба между всички народи, етнически, национални и религиозни групи и туземно население; (д). развиване на чувство на уважение към природната среда.

4.4. СЪЩНОСТ НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Може да дадем следното **определение**: *образователен процес, в който участниците, представители на разнообразни етнически, расови, религиозни и социални групи и съобразно*

със своите институционални роли, традиции и интереси, работят кооперативно, в дух на взаимозависимост и взаимно уважение, необходими за обединението на страната и света.

Мултикултурализмът се разбира като актуално състояние, формация на всички етнически групи, с техните ценности, традиции и начин на живот (различни култури). Тези групи се разглеждат като относително диференцирани и разграничени.

Интеркултурността е един комплексен термин, глобална характеристика на съвременното общество, едно прогресивно трансформиране на социума в мултикултурална и мултирасиална форма. Тя постулира необходимост от позитивни контакти между групите и индивидите в обществото, тя е едно разбиране, един метод, една перспектива на действие. Тя предполага обмен на ценности на базата на концепцията за културния релативизъм.

Интеркултурно образование е образование, за което интеркултурността е философия. То постепенно се развива като модел за създаването на една планетарна идентичност.

Интеркултурното образование се разглежда като образование с цел възприемане (и подготовка за) на демокрацията и мултикултурността на едно общество.

Етническите малцинства се разглеждат като съставени от хора със специфични и различни от тези на мнозинството нужди, включително и от образование и от професионална квалификация. Техните проблеми тръгват от недоброто знаене на езика, т.е. в основата е лингвистичният проблем.

Предпочита се терминът мултикултурен пред мултиетнически или мултирасов, тъй като в последните се съдържа възможност за дискриминация. Много силен е акцентът върху антирасизма.

Ключовите думи за разбиране на интеркултурното образование са толерантност, уважение, другарство, разбиране, спазване на фундаменталните човешки права и свободи на различни по своята идентичност (религиозна, културна, етническа) хора.

В предучилищна възраст интеркултурността има експериментално значение. Стремещът е децата да се убедят в ценността на груповия опит (получен на базата основно на игри и други общи дейности), в сравнение със строго индивидуалистичната ориентация. В началното училище основното е да се помогне на детето да осъзнае разнообразието и да натрупа опит в групови дейности, изискващи планиране и сътрудничество, осъзнаване на общността и преживяване на общите успехи и неуспехи. Основно е усвояването на езика. В средното училище продължава натрупването на опит в действие в група, междугрупови контакти и нарастваща етно-културна приемливост между учениците, във връзка с осъзнаване на различията, водеща до премахване на предразсъдъците и дискриминацията. [51]

В различните страни на света, различните групи по религия, култура, етнос, език и цвят на кожата имат различен статут и в различна степен са подложени на последствията на неравенството и дискриминацията. Това важи и за индивидите — те са диференцирани освен това по професия, богатство, възраст, способности, образование, хабитус. Светът е мултикултурен и намаляването на ефектите от противопоставянето и осъзнаването на различията в интернационален и интеркултурен план има огромно значение.

В съвременното образование интернационалните тенденции вземат връх над тенденциите за сепаратизъм и културно разделение. Затова естествено на преден план изникват проблемите на образованието в едно мултикултурно общество. 1948 г. е годината, когато става промоцията

на интеркултурното образование като понятие, теория и практика в документите на ООН, ЮНЕСКО и Съвета на Европа. Тази идея трябва да преодолява съпротивата в много страни, тъй като засяга националния характер на образователните системи. В много случаи документите на надправителствените организации се посрещат с неразбиране и дълго време остават неприложени в пълна степен. Затова се говори за легитимността и легалността на интеркултурното образование.

По отношение на педагогическите реалности доктрината за интеркултурно образование води до равенство на шансовете, тя е доктрина и на модерната педагогика както за децата от малцинствата, така и за децата в рисково състояние и за децата с поведенчески девиации.

Интеркултурното образование не е само лозунг и теория, а ежедневна работа. То се изразява най-вече в образование в различност и постигане на съзнание за собствената идентичност. Характерна особеност е, че формирането на учениците става едновременно с формирането на учителя.

Интеркултурното образование има исторически измерения. То е необходимо за разбиране на миналото: идентичността (личностна, културна, социална); историята и културата на другите; еволюцията на мотивите им; проявите на антисемитизъм, расизъм и пр. То е необходимо и за посрещане предизвикателствата на настоящето: ксенофобия, фундаментализъм, насилие. То е основата на живота в бъдеще: мирно съжителство; солидарност; уважение на другите хора.

Интеркултурното образование трябва да се организира чрез интеркултурно обучение; чрез възпитание в дух на мир, солидарност, емпатия; чрез обмен на учители, ученици, класове.

4.4.1. ОСНОВНИ ЦЕЛИ

Съветът на Европа формулира своите ръководни идеи на за интеркултурното образование в 4 пункта: (1) Европейските страни са станали мултикултурални. (2) Всяка култура има своя заслужаваща уважение специфика. (3) Мултикултурализмът е една възможност за културно богатство. (4) Изграждането на общността е възможно само при взаимно опознаване (интеграция и специфична комуникация) на всички култури, при запазването на спецификата на всяка от тях [Ib.]. На тази основа са и основните училищни образователни цели. Интеркултурното образование си поставя за цел да развива или да достигне до:

1. Откриване на училището към проблемите на живота, света, народа (в тяхната взаимозависимост).
2. Адекватна оценка на различните култури — ценности, начин на живот и поведение и пр., независимо дали са представени или не в дадения локален случай. Представяне на вариативността и различията на културите като едно реципрочно обогатяване.
3. Постигане на социална, политическа, икономическа и образователна справедливост.
4. Разкриване на ценностите и връзките, съставляващи уникалността на хората. Изграждане на познавателни, мотивационни и поведенчески основания за лична его-социо-, етноцентристка сигурност.
5. Приемане и уважение на културните различия. Трансформиране на образите и представите, свойствени за различните култури — основа на отношенията и поведението.
6. Трансформиране на властните отношения и реализиране на равенство за тези, които депресирани поради своята култура, начин на възприемане на света и поведение.

7. По-добро опознаване на културите, социалните класи, реда, училищната дисциплина, образователните цели и т. н, които са общо притежание на хората.

8. Развитие на комуникацията между индивиди, групи, общества, за да се направи тя по-позитивна и обогатяваща за всички [73].

9. Възпитание в интеркултурен дух — не доминиране на една култура над друга, взаимен обмен на ценности, отричане на национализма, етноцентризма, сепаратизма. Разбиране и зачитане на уникалното етническо и културно наследство.

10. Придобиване на знания, нагласи, умения за съществуване в сътрудничество, емпатия и солидарност — умение за възприемане и разбиране на другия, конструиране на по-хуманен свят [2].

4.4.2. ОСНОВНИ ЗАДАЧИ

Посочват се следните задачи на интеркултурното образование:

1. Повишаване ефективността на училищната мрежа с цел обхващане на децата на мигрантите и малцинствата.

2. Поддръжка и заздравяване на основни социални умения (основно езика) — овладяване писмено и говоримо на официалния език. Издаване на училищни вестници за различните култури; за другите страни; кореспонденция с деца — чужденци и не-чужденци; театър; акцент от учителите върху езика — вербалното и писмено изразяване, независимо от предмета.

3. Намаляване силата на социалните конфликти в училищното пространство. Подобряване на социалността — приемане на другите след опознаване и приемане на себе си; постигане на съгласие със себе си и с другите; повишаване на толерантността в училището и в квартала. Начините на осъществяване са много: музикални групи, театър, приказки (чужди култури). Особено значение има музиката, тъй като в съвременната рок-музика са представени много култури (афро-американски, ислямски, азиатско-тихоокеански и пр.)

4. Изследвания в областта на училищната политика — има за цел проучването на опита на другите страни в Европа, които имат сходни проблеми — малцинства, неравномерно разпределение по територията на страната. Образователните проекти се разработват на базата на локалните особености на региона, за целта трябва да се конструират специални скали за оценка на потребностите.

5. Подобряване качеството на възпитателната работа в училищата с мултиетническа среда. Интелектуално и чувствено доближаване до средната класа и основния етнос. Преодоляване на комплекса “лоша репутация” (“маргинализационен комплекс”) за училището. Изграждане на съзнание за принадлежност към средната класа и за ценност.

6. Идентификация, измерване и анализиране на училищните постижения на децата от различните етноси и определяне на специфичните особености на децата от дадените етноси, фактори за успех на всеки етнос. Чуждестранните култури са една форма за диференцирано лечение на индивидуалните дефицити на учениците (училищни, поведенчески, социални и етнически). Малцинствата се разглеждат като малки групи от ученици с дефицити, които се нуждаят от постоянна поддръжка от страна на другите и от специфична помощ за преодоляване на индивидуалните проблеми. Идентифициране на различията – както структурни, така и психологически, които въздействат върху училищната успеваемост.

7. Подготовка на учителите и друг училищен персонал за работа в хетерогенна в културно отношение среда. Мотивация и обучение в ефективни образователни практики. Формиране на адекватни стратегии на преподаване. Диагностициране нагласите на учителите към децата от различни етнокултурни общности. Основни теми при подготовката на учители: социална идентичност; професионални измерения; въведение в чуждата култура; практика на семейното възпитание в другите етноси; роля и място на образователната администрация. , на дидактически материали,

8. Изследване на типове училищно поведение, характерно за децата от различни етнокултурни групи; изследване на интеракцията “учител-ученик” в ситуация когато те принадлежат към различни културни среди;

4.4.3. СЪДЪРЖАНИЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Същностна разлика между интеркултурно образование и обучение в правата на човека няма. Тази постановка е залегнала в *Хелзинкския документ от на Европейската конференция за сигурност и сътрудничество* [56], където в член VI, §34 е записано, че: «...страните-участнички оценяват актуалността на програмите за транскултурно разбиране и за отстраняване на дискриминацията, в частност тези, които се реализират в обучението в човешките права ...». Въвеждането на обучение в човешките права се разглежда в цяла поредица от документи, които препоръчват или направо регламентират съдържанието на програмите, организацията на групите, стратегията на работа с класа и др.

4.4.4. ЦЕННОСТИ НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Интеркултурното образование има няколко задължителни етически ценности (аспекта):

1. Мир и отрицание на войната — братство между хората.
2. Отрицание на политическата демагогия, фашизма, расизма, национализма.
3. Равенство и отрицание на неравенството — признаване на равни права на всички хора на Земята.
4. Емпатия — развиване на човешката чувствителност, разбиране на другите, съчувствие и съпреживяване на емоциите на другите.
5. Солидарност — съдействие за изграждане на едно по-хуманно общество.
6. Уважение — ненасилие над човешката природа, внимание и уважение към културата на «другите», респективно имигрантите, като особено внимание са отделя на етнико-лингвистичните им проблеми.
7. Стратегия на комуникация в дух на толерантност, изключваща сегрегацията.

4.4.5. НАПРАВЛЕНИЯ НА ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

Те са няколко:

Лингвистично. Основният проблем е за билингвизма, особено при децата от училищна възраст. Също така — за националния език и възможността за интегриране в интернационалното пространство (чуждоезиково обучение).

Артистично. Свързано с възприемането на чуждото изкуство, което почива на различни естетически критерии (Африканско, Азиатско, Мюсюлманско и пр.).

Идеологическо. Основният проблем е свободата на ценностно влияние, възможността на детето да има достъп до различни, характерни ценности за неговия етнос, както и разбирането от другите на тази специфика.

Историческо. Основното е преодоляването на националния провинциализъм и ограничения.

Политическо. Да се даде достатъчно ясна представа за съвременната демократична система, която не поставя ограничения пред хората по различни критерии. Разбиране на следствието от това (имиграция, миграция и пр.).

Икономическо. Да се разбере основната връзка демокрация-плюрализъм-пазар-свобода.

Социално. Да се развият идеите за диференциация и общност на живота, етноси, класи, страти... взаимовръзка, богатство на отношенията, пълноценност, невъзможност за нарушаване на социалната хармония чрез социално инженерство.

Етическо. Недопустимостта на дискриминация на човек от човека във всички сектори на социалния живот. Спазване на правата на хората. Хуманизъм, толерантност и пр.

4.4.6. АСПЕКТИ НА ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

Обикновено се посочват четири аспекта:

1. Образование на малцинствата. Има за цел интеграцията им в обществото и взаимното опознаване и обогатяване с мнозинството.

2. Образование на чужденци и имигранти. То е предназначено за чужденци, които имат желание да усвояват културата и езика на мнозинството. За чужденци, които учат в училище комплекс от предмети. Свързано е със защита на културата на техния етнос.

3. Подготовка на хората за интегриране в други култури (емиграция), като дуалистичната идентификация се разглежда като едно позитивно качество на личността (става американец, но си остава поляк...). Основно се свързва с изучаването на чужди езици и култури.

4. Интеркултурното образование е и интергенерационно, тъй като различните поколения в обществото практически са производни на различни култури и живеят в различни културни ниши.

4.4.7. НЕОБХОДИМОСТ ОТ ИЗУЧАВАНЕ НА ЧОВЕШКИТЕ ПРАВА

Неговата необходимост е фиксирана в *Резолюция (78) 41 на Комитета на Министрите към Съвета на Европа за изучаването на човешките права от 25.10.1978*. [Ib.] Там е записано, че «Комитетът на Министрите ... е на мнение, че всички индивиди... трябва да знаят своите основни права и свободи... които характеризират съвременното демократично общество...

Препоръката към държавите-членове е да включат в образователните си системи изучаването на човешките права и свободи във всички нива на образователните системи...»

4.4.8. ПРИНЦИПИ ЗА ПОДБОР НА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ

В *Препоръките на ЮНЕСКО за насищането на съдържанието на образованието с дух на разбирателство, сътрудничество и дружба между народите, за възпитание в дух на основ-*

ните човешки права и свободи от 19.11.1974, в член 4 са дадени основните принципи за формирането на учебното съдържание [Ib.]: (а) интернационалното измерение е глобална перспектива пред образованието и засяга всичките му нива и форми; (б) разбирателството и уважението са към всички народи и етноси, към тяхната култура, цивилизация, начин на живот...; (в) съзнание за значимостта и ценността на всички народи и нации; (г) способност за комуникация с другите (различните); (д) съзнание не само за правата, но и за задълженията, които има индивидът, социалните групи и държавата към другите; (е) съзнание за необходимостта от разбирателство и солидарност между народите; (ж) съзнание за съчастието на всеки индивид в решаването на проблемите на своята общност, страна и целия свят.

4.4.9. УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ

По отношение на учебното съдържание в член 17 на същия документ [Ib.] е записано, че държавите-членки трябва да включат при обучението в различните фази на образователната система изучаването на чужди култури, техните различия, възприемане на света, перспективи, начин на живот, като стимулират взаимната оценка на различията. За такова образование е много важно изучаването на чужди езици като инструмент за интернационално и транскulturно разбирателство.

От същия характер е и *Препоръка № R (85) 7 на Комитета на Министрите към Съвета на Европа относно преподаването и изучаването на човешките права от 14.05.1985*. [Ib.] В нея се препоръчва на страните-членки да се стимулира и подкрепя обучението по правата на човека в училище... Това обучение трябва да доведе до формирането на някои основни социални умения, в частност «...опознаване на различията, стабилни позитивни и недепресиращи отношения, разрешаване на конфликти по ненасилствен път, придобиване на отговорност, разбиране на механизмите за реализиране на човешките права на локално, регионално, европейско и световно ниво... да се натрупа писмен и вербален опит (писане на теми и дискутиране) в аргументирането на собственото мнение... натрупване на опит в идентифициране на предразсъдъци, стереотипи, дискриминация, сепаратизъм...»

В училище се препоръчва да има «...климат на демократичност, на поддръжка, на дискуссионност, свободни отношения на учители и ученици ...»

На бъдещите учители се препоръчва да «...изучават принципните положения на международните конвенции за правата на човека...», за да имат необходимата компетентност.

Какво конкретно да включва курикулумът в интеркултурното образование? Най-добре това може да стане чрез изучаване на човешките права; ценностите на демокрацията; особеностите на различните цивилизации; особеностите на различните религии; музика; танци; театър; хранене, кулинария; празници, обреди...

Интеркултурното образование е свързано със съвкупност от знания, умения и компетентности и води до истинска промяна на начина на мислене, до един дух на отхвърляне на конфронтацията с другите култури за създаване на нагласи за реципрочност и коопериране. То има за крайна цел постигане на промяна в мисленето. До там води преимущественото придобиване на интеркултурен опит: индиректно, чрез аудиовизуални материали, документи и кореспонденция; директно — чрез опит с чужденци.

Интеркултурното образование е свързано с необходимост от поддръжка за:

- усвояване на социални умения:
- умение за изслушване;
- умение за комуникиране;
- умение за работа в група;
- придобиване на умения за емпатия.
- Крайната цел в това отношение е потенциална социална компетентност.

Интеркултурното образование е свързано с усвояване на основни знания от хуманитарни и социални науки:

- културна антропология (запознаване с процеса на конструиране на една култура, усвояване на инструментите за културна комуникация — вербални и невербални);
- социология (запознаване с различните обноси, ориентации, изисквания, които пречат на интеркултурното образование и които са в основата на различните стереотипи и предразсъдъци);
- психология (запознаване с психичните феномени, свързани с интеркултурната динамика);
- етика (запознаване с ценностите на всяка култура, създаване на критерии за оценка на ценностите);
- педагогика (запознаване с процесите на индивидуалното съзряване);
- история (разкриване на историческите причини за появата на различия между културите);
- география (влияние на хората за трансформация на средата).

4.4.10. ЕФЕКТИ ОТ ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

В член 33 се визира системата за оценяване на ефекта от интеркултурното образование: «...да се създаде система за констатиране на ефекта и подготовката на учениците... наличие на нагласа и желание за приложение на тези иновации в образователния процес... наличие на опит за работа в екип и в интердисциплинарни форми на обучение...» [Ib.]

4.5. БОРБА С ПРОЯВИТЕ НА НЕТОЛЕРАНТНОСТ И ДИСКРИМИНАЦИЯ

Тази страна на интеркултурното образование се разглежда в редица документи. Основата са две международни конвенции.

В *Конвенцията за ликвидиране на всякакви форми на расова дискриминация от 21.12.1965 година*, [Ib.] в член 7, е записано, че «държавите се задължават незабавно и ефикасно да премахнат специално от сферата на образованието, културата и информацията всички елементи на расова дискриминация и да ги наситят с дух на разбирателство, дружелюбие, толерантност към всички народи, расови и етнически групи...» А в *Конвенцията на ЮНЕСКО против дискриминацията в образованието, приета на 15.12.1960 година* [Ib.], в член 5, §1а се посочва, че «Обра-

зованието трябва да е насочено към развитието на човешката личност и засилване на уважението към човешките права и основни свободи; да развива разбирателството, толерантността и дружелюбието между всички народи, расови и религиозни групи ... за запазване на мира».

Съветът на Европа в своята Декларация за нетолерантността — една заплаха за демокрацията от 14.03.1981 год. [Ib.] формулира много остро отношението на съвременното общество към неразбирането: «... толерантността и уважението към достойнството на всички хора е базата на едно демократично и плуралистично общество... осъждаме всяка форма на нетолерантност — независимо каква е по произход, вдъхновение или цел — тя е форма на насилие ... върху човека... да се поддържа едно образование за спазване на човешките права ... активен климат на разбирателство и признаване на качествата на другите култури».

Тази оценка може да се види и в *Документа на Асамблеята в Копенхаген на Европейската конференция за сигурност и сътрудничество*. [Ib.] В член 40 се казва, че «Страните-участнички осъждат открито и недвусмислено тоталитаризма, расовата и етническа ненавист и противопоставяне, антисемитизма, ксенофобията и дискриминацията по религиозни и идеологически причини. В същия контекст, в частност проблемите на ромите - роми.» В §3 на същия член се поема задължението «... да се развие ефикасно на национално, регионално и локално ниво разбиране и толерантност, специално в областта на образованието, културата и информацията».

В *Декларацията на ООН за расите и расовите предразсъдъци от 12.11.1978 г.* [Ib.], в член 5.2 е фиксирано задължението на държавите: «... да се борят против расизма... тези принципи да се прилагат в учебните програми... при тестирането да не се използва училището като инструмент за расова или етническа селекция... да се възпитават в дух на толерантност към различията между хората и че те не определят качествата на хората... да не се провежда рестрикция или дискриминация на отделни раси или етнически групи... в образованието...» В член 6.2 също се визират сферата на образованието, културата и комуникациите, като се изисква: «...да се предотвратява, забранява и изкоренява расизма, пропагандата на расизъм, расовата сегрегация и апартейда... да не се стимулират финансово научни изследвания които могат да доведат до расови предразсъдъци и расистки отношения и поведение...».

По-специфичен, но не по-малко фундаментален характер има *Декларацията за отстраняване на всички форми на нетолерантност и дискриминация, основани на религия и разбирания от 12.11.1981 година*. [Ib.] В член 5,§3 се визират правата на детето в това отношение, както и ролята на образованието: «детето... да е защитено от всички форми на дискриминация, основани на неговите религия и разбирания. За тази цел та трябва да живее в дух на разбирателство, толерантност, дружелюбие между народите и расите, на универсално братство, на свобода на религиите и вярванията...».

4.6. ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ И МИГРАЦИЯ

Това е един от основните проблеми на развитите страни, към които има силна миграция от по-слабо развитите страни и особено от Третия свят. Спрямо имигрантите се изгражда защитна мрежа, която има за цел по-лесното им интегриране в обществото на страната-приемник.

Основополагащ характер има *Международната конвенция за защита на правата на труд на имигрантите и на членовете на техните семейства от 18.12.1990*. [Ib.] Член 45, § 2 и 4 от нея са свързани с образованието. В тях е записано, че държавите се задължават «...да провеж-

дат политика на улесняване на интеграцията на децата на имигрантите в локалната образователна система и особено по отношение на обучението на локалния език...».

В своята *Препоръка № R (84) 9 на Комитета на Министрите относно статута на имигрантите от втора генерация, приет на 20.03.1984 година* [1b.], Съветът на Европа препоръчва на страните-членки: «...образование за културно развитие на имигрантите от втора генерация (т.е. децата на първата генерация)... признава важността на интеркултурното образование... и на професионалното образование за социо-професионалната интеграция в обществото... необходимост от коопериране на културите на страната, от която произхождат имигрантите и страната, в която живеят — изучаване на културата и езика на тези страни в училищните програми... подготовка на учители с интеркултурна насоченост и специално в областта на спецификата на страните, от които идват имигрантите, както и на съответни учебни средства, в кооперация с тези страни...»

5. ИНТЕРКУЛТУРНА ПЕДАГОГИКА

По отношение на педагогическите реалности доктрината за интеркултурно образование води до равенство на шансовете, тя е доктрина и на модерната педагогика не само по отношение на децата от малцинствата, но и по отношение на децата, които се намират в рисково състояние и на децата с девиации.

Още *Е.Дюркем* разглежда училището през призмата на културата. В наше време теория за образованието и културата развива *Раймонд Уилямс* (R.Williams) [37]. Според нея, има три нива на социализация, които по специфичен начин се свързват с културните модели в обществото. Глобалната социализация е насочена към формиране у членовете на една група на доминиращ културен модел и доминиращ тип личност; специализираната социализация е свързана с развиване на индивидуалните цели и компетентности за определена социална или професионална роля; а образованието се разглежда като ансамбъл от знания и нагласи, детерминирани от цивилизацията (културен модел, идеал).

5.1. ТЕРМИНИ, СВЪРЗАНИ С ОТНОШЕНИЕТО ПЕДАГОГИКА-КУЛТУРА

Мултикултурна (плурикултурна) педагогика. Педагогическа стратегия за изтъкване на културния релативизъм, за ценността на всяка култура и за нейната легитимна автономия. Това е едно образование с отчитане на особеностите на всички култури, които съществуват в националното пространство.

Транскултурна педагогика. Друга стратегия. Акцентира се върху общите културни елементи, които могат да се определят като универсални за цялото човечество и оттам те са мост за взаимно разбиране.

Интеркултурна педагогика. Педагогическа стратегия на контакта и взаимнообогатяването на културите. Тя не е свързана с някаква нова дисциплина, която да се преподава в училище, а е система от принципи. Според тази концепция няма две еднакви култури и това поражда стремеж да взаимодействат. Тя е свързана с два основни феномена, които бяха вече разгледани: интеркултурност и интеркултурна комуникация. Интеркултурността се дефинира като тип дискурс и тип действия между хората, тя има винаги конкретни измерения — психологически, исторически, политически, културни и пр. Затова е по-правилно да се говори за тип интеркултурност. Това е един комплексен термин, глобална характеристика на съвременното общество. От своя страна интеркултурната комуникация е основана на плурализъм на културите, гаранция и защита на всички социални групи, на правото на идентичност и сътрудничество. Оттам и ***интеркултурното образование може да се дефинира като образование, за което интеркултурността е философия.***

5.2. ПРОБЛЕМИ ПРИ КОНСТРУИРАНЕТО НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА ПЕДАГОГИКА

Проблемите са много и глобално могат да бъдат сведени до следните:

1. Проблемът за световните тенденции и опит. Това прави сравнителната педагогика основна дисциплина, с която интеркултурната педагогика кореспондира.

2. Проблемът за общото и специфичното в културите. Този анализ може да се направи само на конкретно ниво. Това също е проблем на сравнителната педагогика, особено когато става дума за деца-имигранти от определени страни, които вече са посещавали училище.

3. Проблемът за съдържанието на културите. Решава се от културната антропология и културологията, които са другите дисциплини, с които интеркултурната педагогика тясно кореспондира. Без представяне на съответната култура като система от групови ценности, фантазии, идеологии, символи, норми, представи и нагласи и пр. не може да се реализира промяната в курикулума и в методите на работа.

4. Проблемът за културната специфика на човека. Решава се с възприемането на идеите за човека като «културно животно» (Клод Леви-Строс), който е синтез на природата и културата — всичко, което е универсално и спонтанно е плод на природата, а всичко, което е усвоено от културното обкръжение е относително и частично.

5. Проблемът за интердисциплинарността на интеркултурната педагогика. Терминът «интеркултурна педагогика» има две съставлящи — интеркултурност (антропологически термин) и педагогика. Сблъсъкът е между инвариативността на педагогиката и релативизмът на интеркултурността, между дисциплинарния етноцентризъм и дисциплинарния релативизъм. Освен това възпитанието не е само трансмисия на култура (антропологическо гледище).

6. Проблемът за конфликтът между «интер-» и «култура», тъй като всяка култура се характеризира с граници и тенденция за затвореност, тя е уникална и изпитва инстинкт за самосъхранение. Педагогиката се намесва в този конфликт с функцията да реализира интеркултурното образование технологически. Това респективно означава, че всяко педагогическо решение потенциално е конфликтно.

7. Проблемът за разликата между «плюри-», «транс-», «интер-» по отношение на културите. Много често интеркултурната педагогика де факто се замества от по-ограничената, по-лесна за реализиране и по-безконфликтна плурикултурна педагогика.

5.3. СЪЩНОСТ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА ПЕДАГОГИКА

Интеркултурната педагогика представлява едно предефиниране на отношението педагогика-политика. Педагогическите идеали се обвързват тясно с политическите доктрини. Тя отговаря на новия етап, в който се намират държавите в света. Тя е свързана с термини като «сегрегация», «уважение», «унижение» и т.н., които имат конкретен смисъл в различните страни. Тя е педагогическата доктрина за реализиране на интеркултурно образование.

Интеркултурната педагогика има особен статут — тя е по-скоро една стратегия, система от принципи, отколкото една процедура (Марио Мано). [65]

Интеркултурната педагогика изисква промяна на учителя — той трябва да се основава на позицията «omnes omnia docere» — всеки всекиго учи, тъй като интеркултурността изключва готови схеми и подходи.

Интеркултурната педагогика не засяга само училището, а всички контакти на учениците, включително и извън училище — с възрастните, институциите и пр.

Интеркултурната педагогика изисква друга изследователска методология — качествен подход, с отчитане на всички нюанси на различията.

5.4. ЗАДАЧИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА ПЕДАГОГИКА

Тя решава задачи на няколко равнища:

- Политическо — премахване на предразсъдъците, релативизация на националната идентичности и ценността на другите култури.
- Икономическо — върви по линията знание - професия - стоки - обмен.
- Социално — разбиране на социалните проблеми на хората с различна идентичност.
- Индивидуално — натрупване на индивидуален социокултурен опит за позитивно вграждане на човек в света.
- Социално-психологическо — отслабване на границата между in- и out- групите. Възпитанието е свързано с това, което Линтън и Кардинър наричат «базова личност». То е униформиране на личността. Една силна «базова личност» е изгодна за in-групата. Тя конструира една здрава граница пред out-групата, която в съвременния свят е пречка за общуването.

5.5. НАСОКИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА ПЕДАГОГИКА

Интеркултурната педагогика изисква по отношение на образователния процес позитивно отношение към детето и познаване на културата на учениците за да не се избързва с оценката на детските качества, тъй като едни и същи проявления могат да имат различна оценка в различни култури. Тя изисква да се стимулира опита на детето в новата среда и да се стимулира комуникацията в класа като основна цел на учителя и създаването на детски колектив (общност). Максимално внимание да се отделя на деца, които са изолирани или обратното, силно агресивни, за да се подпомогне интеграцията му в класа. Тълкуване на училището като плуралистична среда за реципрочно обогатяване.

Позицията на учителя е свързана с дискутиране по посока на намаляване на конфронтацията, както и приемане, че промяната в социализационните модели е бавен и труден процес, който изисква промяна на начина на мислене и разбирането едни-други. Тя е свързана и с приемане присърце на проблемите (лични и социални) на малцинствените групи и помощ от учителя в свободното му време, като учителят е проводник на култура не само към детето, но и към семейството му.

Към тези основни изисквания може да се прибавят и стремежът за формиране на работни групи за групово (кооперативно) обучение по хетерогенен признак, както и експериментиране при удобен случай в класа на моменти от социалния живот (тренировка на поведението).

На училищно ниво интеркултурната комуникация е център на образователния процес.

В детските градини и началните училища интеркултурната комуникация се насочва основно към обучение в езика като средство за комуникация и изграждане на уважение към майчиния език като елемент от едно плурилингвистично общество, като контрапункт на хегемонията на езика на мнозинството. Има натрупан значителен опит в интеркултурното общуване в тази възраст — интеркултурен театър, плурилингвистични разкази, театър на сенките и пр.

В по-горните степени основно се акцентира на подпомагане на училищния живот и личния опит — подпомагането на интегрирането на детето в училищната среда по всички дисциплини и мотивиране на изучаването на чуждите култури.

На извънучилищно ниво, интеркултурната комуникация се изразява в стремеж за преодоляване на етноцентризма и стереотипите (културни и етнически), като основание за конфликти. Критика на мас-медиите, ако налагат неприемливи стереотипи.

5.6. РАЗВИТИЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА ПЕДАГОГИКА

Според Луиджи Секо еволюцията на интеркултурната педагогика включва три фази [65]:

Първата фаза е на формиране на проблематиката и критичен подход към съществуващата практика. Изразява се в открояване на националните и етнически различия, проучване на специфичните проблеми на възрастните и децата от съответните етноси, приемане на постановките за плурализъм на културата и за противопоставяне на асимилационизма. Това се съпровожда с постепенно затихване на функциите на националната държава, особено като идеология и политика, за сметка на развитие на глобализационните процеси.

Втората фаза се характеризира с приемане на тезата за равенство на различните култури и особено на езиците и интеграцията им в училищната практика. Свързва се с проучване на училището като система от социални, икономически и пр. фактори, които влияят на този процес. Основният процес, който подлежи на решаване е този за билингвизма, като противопоставяне на монолингвизма. Училището трябва да противостои на процесите на асимилацията и налагането на хегемонистична култура.

Третата фаза е за усъвършенстване на теорията и методите, свързващи различните култури.

Може де се направи още едно уточнение. Интеркултурната педагогика се заражда, за да осмисли и регламентира практиката, свързана с имиграцията в Западна Европа, която започва да придобива големи мащаби след Втората световна война. Тя поражда комплекси от проблеми — идеологически, икономически, религиозни и пр., които по различно време се различават по сила. В началото имигрантите се интегрират и асимилират безалтернативно, но когато стават значителен брой и работните места започват да не стигат, започват да се проявяват и социалните им проблеми, основно свързани с език, образование, квалификация. Увеличава се силно броят на децата им, родени в новата родина или доведени в нея. Оформят се два раздела на интеркултурната педагогика — педагогика за деца и за възрастни, с различна насоченост. В единият случай това е масовото училище, а в другия — курсовете за езици и квалификация.

В началото интеркултурната педагогика е педагогика на интеграцията, но постепенно става педагогика на взаимодействието.

Става преход от общи постановки към конкретно приложение на тази теория. Разработват се специфични образователни проекти и дидактически модели, които са насочени към специфични адресати и които включват освен училището и други институции и частни фактори, така че освен училищния живот се обхваща спорта, културния живот (изкуството), религиите и пр. В много случаи тези проекти не са само практическа реализация на идеи, а и разработка на нови теории.

В следващият етап се разработват теории и практики за въвличане в системата на интеркултурното образование на мас-медиите, основно на телевизията. Интеркултурното образование

се свързва с концепцията за «мондиализация на културата», като противопоставяне на практиката за доминиране на една култура над друга. Споровете са за това, дали теорията трябва да се изгради върху категорията «глобална култура» или върху категорията «планетарни измерения на културата», като в крайна сметка надделява последното.

Към основните стоящи през целия този период проблеми и придобиващи непрекъснато нови измерения, могат да се причислят: сколаризацията на децата на имигрантите и малцинствата; равенството и неравенството на шансовете в образованието; миграцията и образованието; образованието и противопоставянето на ксенофобията и расизма; отношението на възрастните към училището.

5.7. ИНТЕРКУЛТУРНАТА И ОБЩАТА ПЕДАГОГИКА

Глобализмът като култур-педагогическа концепция се формира през XVIII - XIX век с идеята за «национална» педагогика, училище, образование и пр. Тя е свързана с политическата практика на «държавата-нация». Аналогични процеси се развиват във всички европейски страни. Говори се за «обективна култура», «национален дух», «национален начин на живот» и пр. Основна задача на педагогиката е формирането на «национална идентичност», разбрана като идентичност с националния дух и начин на живот, като се отхвърлят либерализма и свободата на избора.

Интеркултурното образование се сблъсква с феномена «свръхнационално гражданско съзнание», който не отговаря на духа на новото време и още по-малко ще е свойствен на бъдещето. Интеркултурната педагогика е отрицание на етноцентризма в педагогиката, който като концепция се формира през XVIII - XIX век с идеята за «национална» педагогика, училище, образование и пр. Тя е свързана с политическата практика на «държавата-нация». Основна задача на образованието е формирането на «национална идентичност», разбрана като идентичност с националния дух и начин на живот, като се отхвърлят либерализма и свободата на избора.

Интеркултурната педагогика в началото се разглежда като едно разклонение на общата педагогика, като една «педагогика за чужденци и имигранти». Тя си поставя като основна задача интеграцията в обществото на различните имигрантски групи. В последствие се развиват и идеите за това, че хората трябва да се развиват не само като общност и да се подготвят за тази общност, но и паралелно, с оглед на техните различия. Интеркултурната педагогика се превръща от «педагогика за някои» в «педагогика за всички». В нейния категориален апарат не съществуват категориите нация, националност, раса, асимилация, доминиране и пр. за сметка на такива като: взаимообогатяване, доближаване, конформизъм, хуманизъм... Тя, за разлика от общата педагогика се базира на ценности, които са «неутрални» и «свободни» от идеологически влияние. Тя е една концепция за преустройство на обществото от критико-идеологически тип. В основата ѝ е концепцията, че човек двойствено съществува: *zoon logon echon* — животно, надарено с разум; и като *zoon politicon* — като същество, живеещо в зависимост от устройството на социалните общности. Втората страна много често е пренебрегвана в класическата педагогика и изобщо в общата педагогика. За разлика от общата педагогика, интеркултурната педагогика е свързана с такива принципи на възпитание и обучение като свобода, релативност (историческа и културна) и уважение на различните форми на мисленето.

6. ОБРАЗОВАНИЕ НА МАЛЦИНСТВОТА

6.1. ДОКУМЕНТИ

Този въпрос се поставя на много места, но специално за образованието значение имат следните документи:

В *Конвенцията на ООН за правата на детето от 20.11.1989 година* [Ib.], член 30 се определя, че «в държавите, където съществуват етнически, религиозни или езикови малцинства... всяко дете принадлежащо към такова малцинство... няма да бъде лишено от правото заедно с другите членове на своята група да се ползва от своята култура, да изповядва и практикува своята религия, или да ползва своя собствен език.»

В *Декларацията за правата на националните, етнически, религиозни и лингвистични малцинства от 18.12.1992 година* [Ib.], в член 4, §4 се декларира, че «Държавите се задължават да стимулират включването в образованието на изучаването на историята, традициите, езика и културата на малцинствата, които живеят на тяхната територия...»

Още по-подробно правата на малцинствата в сферата на образованието се дефинират в член 12, 13 и 14 на приетата от Съвета на Европа през октомври, 1994 г. *Рамкова конвенция за защита на националните малцинства* [Ib.]:

«Член 12. (1). Страните, където това е подходящо, предприемат мерки в областта на образованието и изследванията, за да поощряват знанията за културата, историята, езика и религията на техните национални малцинства и мнозинството. (2). В този контекст Страните осигуряват... съответни възможности за обучение на преподаватели и достъп до учебници и улесняват контактите между ученици и учители от различните общности. (3). Страните се задължават да поощряват равни възможности за достъп до образование на всички равнища за лицата, принадлежащи към националните малцинства.

Член 13. (1). В рамките на своите образователни системи Страните признават, че лицата, принадлежащи към национално малцинство, имат право да създават и управляват свои частни заведения за образование и квалификация. (2). Упражняването на това право не предполага каквото и да е финансово задължение на страните.

Член 14. (1). Страните се задължават да признаят, че всяко лице, принадлежащо към националното малцинство, има право да изучава своя малцинствен език. (2). В области, традиционно или в значителна степен населени с лица, принадлежащи към национални малцинства, ако съществува достатъчно потребност, Страните се стремят да осигурят, доколкото е възможно и в рамките на своите образователни системи, лицата, принадлежащи към тези малцинства, да имат съответни възможности да изучават малцинствения език или да бъдат обучавани на този език. (3) Алинея 2 на този член се прилага, без това да накърнява изучаването на официалния език или преподаването на този език.

6.2. ЕТНО-РЕЛИГИОЗНА СТРУКТУРА НА НАСЕЛЕНИЕТО В БЪЛГАРИЯ

Българското население в средата на 1998 година има следната структура:

ЕТНОСИ: 85% Българи, 8% Турци, 5% Роми, 0.3% Арменци, 0.2% Руси, 0.6% Други. През 1992 г. от основните етноси в градовете са живели 5 209 хил. българи, 253 хил турци и 164 хил. роми и в селата — съответно 2 063 хил българи, 547 хил. турци и 150 хил. роми.

РЕЛИГИИ: 85% Православни християни, 13% Мюсюлмани, 0.8% Юдеи, 0.7% Римо-Католици, 0.5% Протестанти, Армено-Грегорианци и др. Като религиозни се определят 33% от българите, 45% от ромите и 67% от турците. Постепенно източноправославната идентификация за българите и ислямската за турците се е превърнала в най-обща културологична легитимация (само около 15% са истински вярващи). Ромите са пъстър конгломерат: 44% православни, 39% мюсюлмани, 15% — протестанти, 0,5% — юдеи.

Ще представим кратка характеристика на основните малцинствени етноси у нас. Сред публикациите на тази тема, може да се открие и препоръча книгата “Общности и идентичности в България”. (Съставител и редактор Анна Кръстева. С., 1998), където е дадена характеристика на тези и много други малцинствени етноси и религиозни и културни общности.

Турци. По българските земи се заселват след края на XIV век, пристигайки като завоеватели и поробители. Представяват пъстра етническа и расова картина — множество тюркски племена, арабски племена, ислямизирани християни от различни етнически групи, включително част от българското население. С течение на времето стават по-хомогенни, но и до сега вътрешните различия са големи.

В религиозно отношение са мюсюлмани с малки изключения.

След Руско-турската освободителна война от 1878 г. голяма част от тях се изселват в Турция, подобни масови изселвания има и по-късно (1912, 50-те години, след 1985). През последните 7-8 години има значителни потоци към и от Турция.

Турците говорят на диалект на турския език, който се различава от съвременния книжовен турски език. Това поражда трудности при усвояването му от децата.

Държавната политика спрямо турците като цяло е била толерантна, макар че са регистрирани и други периоди. През 50-70-те години имаше система от турски училища, вестници, списания, книги. Имаше гарантиран прием в университетите на студенти от малцинствата.

През 1985 г. беше предприета акция за насилствено българизиране — т.н. «възродителен процес» — промяна на имена, забрана на всички елементи на културата и традициите на официално и битово ниво. След краха на тоталитарната комунистическа система отнетите права и свободи бяха възстановени.

През последните години тече процес на консолидация на етноса, мобилизация, изтъкване на етнодиференциращите маркери. Силно е медийното влияние на турската спътникова телевизия и радио.

Турците основно се занимават със селско стопанство и живеят в села и малки градове. В имотно отношение не са еднакви — в Северна България живеят в едни от най-плодородните земи, а в Южна — обратно.

Отношението на българи и турци на битово равнище никога не е стигало до крайности, въпреки езиковата и верска несъвместимост, както и образа на поробителя. Това е факт дори през войните с Турция от 1912-13

Цигани (роми). Циганите произлизат от Индия. Търсейки прехрана и под натиска на други племена те са се премествали на север след 9-10 век, достигайки Византия, откъдето започват да се разселват в различни посоки. Основна част от циганите остават в пределите на византийската империя, поради което Балканите се смятат за втората им прародина.

В България след падането под турска власт (XV в.) се разселват по цялата страна.

Първоначално циганските групи са били посрещнати радушно, но с течение на времето отношението към тях в Централна и Западна Европа се променя. За тях се създават специални закони — принудително ги заселват, изгонват ги от пределите на някои страни, изгарят ги като магьосници. По време на II-та световна война циганите са пострадали подобно на евреите най-жестоко от фашизма, огромно множество от тях са били избити в концлагери.

По-различно е било положението на циганите в Балканските земи. Те сравнително безпроблемно са се вписвали в тогавашното общество на Турция. Това отношение се запазва и до сега.

Циганите както навсякъде по света така и у нас не са една обща хомогенна маса, а се делят вътрешно на групи мета групи и общности. Вътрешно груповото си деление циганите са донесли от прародината си древна Индия, и са го модифицирали в историческото си развитие, така че то представлява една от най-съществените именно културни характеристики, но то често е било пречка за народностното им осъзнаване.

Трудно е да се направи пълна и точна класификация на циганските групи и общности в България. Най-общо те са:

Йерлии, които след пристигането си в земите на днешна България са се установили трайно и не са напускали тази територия. Те се делят на *дасикане рома* (т.н. български цигани, православни християни) и *хорохане рома* (турски цигани, мюсюлмани). В последно време и при двете подразделения се наблюдава влиянието на различни протестантски църкви и секти.

Йерлиите говорят на най-стария т.н балкански диалект. Според някои диалектни особености на езика тези две основни подразделения се делят на повече или по-малко ендегамни групи: бургунджии музиканти, кошничари, калайджии, агюпти (ковачи в Родопите) и др.

Влахички (лахаря, лахо, лохари) заселили се в българските земи бягайки от Влашко и Молдова, където са били със статут на роби. По-голямата част от тях в началото на нашия век са били чергари. Делили са се вътрешно на групи според упражняваните занаяти (калбурджии, гребенари, кошничари). Първоначално са били християни, но част от тях променят религията си покъсно и приемат исляма. Понастоящем са забравили своите традиционни професии и групово делене и са влезли в общностите на дасикане роми или хорохане роми. Въпреки това те пазят своя специфичен диалект и някои елементи от традиционната си култура.

Кардараши (чергари) — дошли сравнително късно в българските земи, през втората половина на XIX в. по време на голямата калдерарска инвазия (т. е. след премахването на робството на циганите в Молдова). Тази общност се дели на две основни подразделения — първото от тях включва родствени групи на лораи, златари, гребенари... А второто — сборгрупите на калайджи-

ите, бакърджиите, нямцорите и др. При тях е важно делението на родове те изповядват християнската религия.

Рудари — мингурари (копанари) и усари (мечкари). Те са християни и имат румънско етническо самосъзнание, произходът им все още не е напълно изяснен.

Ромите в България са билингви и много често трилингви — от най-ранна възраст започват овладяването на втори или трети език (турски, български), като примесват ромския със значителен брой турски, румънски или български думи.

В циганското население се формира една идеализирана “ромска идентичност” с две основни функции: да са база за отношение към другите социални групи, когато са добре усвоени и интериоризирани и да са бариера за затваряне и защита при заплахата от другите групи (българи и турци) — «ромизация», разбирана като радикална «дебългаризация» и «детурцизация».

Така, както в САЩ през 60-те години беше измислена от негрите Афро-американската идентичност, базирана на Африканското наследство и по този начин беше ограничено включването в Англо-американската култура, и в България върви аналогичен процес: терминът «ром» като събирателен и елиминиращ вътрешните различия, «ромска култура», «ромска идентичност» и пр.

Арменци. Основната маса пристига в България след турския геноцид от 1915 г. Изповядват собствен и много стар вариант на християнството — Армено-Григорианска църква (III век). Служат си с особена азбука. В България живеят в големи градове — София, Шумен, Пловдив, Русе и др. Занимават се с традиционни занаяти — златарство, часовникарство, както и работят в промишлеността и услугите. Заможни и образовани — имат значителна интелигенция. Имат собствени клубове и просветни организации. Издават вестници и книги.

Други

Евреите са били третата по големина малцинствена група в България. Живеят тук от Средновековието. Основно са групирани в големите градове. България не помни значителни антисемитски изстъпления. През II световна война са защитени от българското население и не е допуснато унищожаването им в концентрационни лагери. След 1948 г. значителна част се пресели в Израел. Следващата вълна на изселване е след 1989 г. В момента са останали много малко и основно възрастни хора.

Русите са потомци на белоемигранти от 1918-24 г. или преселени през 60-90 години, (матримониална имиграция). Живеят по правило в смесени бракове и са асимилирани от българското население.

6.3. НЕРАВЕНСТВО НА ШАНСОВЕТЕ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Всички институции са инстанции за селекция и механизми за унификация поради необходимостта от хомогенност на културната среда и нормите. Такова е и училището. С нарастването на нивото на обучение (начални класове - горен курс) тенденцията за унификация отслабва, а тази за диференциация са засилва.

Училището създава условия за унификация, действайки с еднаквото си учебно съдържание (курикулум) и нормативна основа (среда на организиран морал, формираща идентичността на детето — по израза на Дюркем). Училището е обединяващо, колективно, свързано с общи образи, идеи, форми на поведение, ценности, съдържание, структури, и е свързано с механизъм за

трансформиране в индивида на тези категории, което има фундаментално значение за целия живот.

Училището също създава условия за селекция (диференциация). То е свързано с различни специфични знания, компетентности, техники. Свързано е със социални йерархии, с диференцирани форми на поведение. Те произтичат от различията във възрастта, пола, етноса, позицията в структурата на властта и пр. Училищната култура освен това фаворитизира механизмите за разделение и селекция — изпити, избори...

6.3.1. ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛНА МОБИЛНОСТ

«Социална и културна мобилност» се нарича придвижването по вертикала на социалната стълбица. В съвременния свят действат два основни модела.

Традиционният или “английският” е характерен за общества със затворен елит (остатък от аристократичното съсловно минало или тоталитарна номенклатура), статутът е зададен предварително и стратегията за преуспяване е традиционна. До голяма степен циганските общности у нас са от този тип.

“Американският” модел е на основата на конкуренцията. В елита се влиза с образование, труд и усилия, без човек да е сигурен в резултата. Образованието е двигател на социалния просперитет или, обществото е от *меритократски тип* (meritocratie) — основано на заслуги и лични постижения.

Положението на ромите е показателно. Във всяко отношение тяхната наследственост е обременена социално. Те са по рождение непълноценни социо-икономически и културно — богатство, квалификация, образование. Индивидуалните стратегии за проспериране не са много разнообразни и са трудни за коригиране. За да се наложат с образование, богатство и заслуги, те трябва да ги придобият в конкуренция с българите, което е извънредно трудно.

6.3.2. ДОМИНАНТНИ И ДЕФАВОРИТИЗИРАНИ ЕТНОСИ

Основният проблем на училището като социализатор е следният: въпреки огромните постижения на човечеството, дори в най-развитите страни се получава реално неравенство на шансовете за образование и социална реализация на деца от доминантни и дефаворитизирани етноси.

В преиндустриалното общество етническа диференциация е била естествена, образованието на децата е ставало в семейството и оттам неравенството на шансовете е било естествено и предварително заложено в системата.

В индустриалното общество положението е друго. Практически в целия свят действа еднаква система от ценности — равенство и свобода на избора в образованието.

Провежданите изследвания по темата (от 1965-67 г. насам) показват удивително съвпадение на резултатите в различни страни. Реалното неравенство е факт, но е прикривано по най-различен начин. Негови индикатори са нивото на сколаризация (обхват в образователната система), качеството на учителите, достъпът до престижни училища и особено до висше образование.

Тенденциите в развитите страни по отношение на сколаризацията показват, че тя вече не е фактор за неравенство. В средата на 80-те години на XX век най-ниският процент на сколаризация в страни като Франция е 93,9 (при деца на нискоквалифицирани работници и имигранти).

Достъпът до висше образование повсеместно се разширява. През последните десетилетия то стана масово във всички развити страни.

В България данните за сколаризацията показваха почти 100% обхват на децата в училище. През 90-те години, обаче масово децата от ромски произход не посещават училище (дори на ниво 1-4 клас), което значително намалява процента на сколаризация. Точни данни липсват поради това, че напускането на училище става по всяко време, но в документите на МНП се говори за десетки хиляди случаи. По този показател в момента сме на нивото на някои развиващи се страни от Азия и Африка.

Висшето образование се разви значително и у нас. Тенденциите, обаче показват, че то се е превърнало във етнодиференциращ фактор. Достъпът до университетите с годините е ставал все по-голям, но темпът на нарастване за отделните етноси е различен. Той е толкова по-голям, колкото по-високо е социокултурното и образователно ниво на родителите. Това се отразява и на етническия състав на студентите.

ДЕТЕТО ОТ ДОМИНАНТНИЯ ЕТНОС

Детето се намира в естествена културна среда, говори на своя език и ценностите му са близки до тези на учителите (официалната култура на училището).

Родителите от мнозинството имат много по-ясен, спокоен и като цяло по-изгоден за детето поглед към училището. Те са сигурни по отношение на успеваемостта на децата си. Затова доминира доверието като отношение към детето. Сътрудничеството с училището се счита за нормално, естествено.

ДЕТЕТО ОТ ДЕФАВОРИТИЗИРАНИТЕ ЕТНОСИ (МАЛЦИНСТВАТА)

Изоставането на децата от дефаворитизираните етноси е очевидно, при това то е тотално, докато децата от мнозинството имат диференцирани интереси. Разликата се изразява в език, обноси, ценности, култура изобщо (разлика в обема на речника от 2-3 пъти, достъп до висше образование 20 пъти по-слаб и пр.).

Родителите от дефаворитизираните етноси възприемат училищния живот на своите деца като неизбежно осеян с клопки. Основно е чувството за безпомощност, посредственост, обреченост. Това са родители, които не се чувстват способни да се намесят пълноценно в училищните работи и нямат нужното самочувствие пред лицето на училището. Отношението е на недоверие и смущение. В ситуация на икономическа криза в семействата властва песимизъм, нагласата към училището е негативна и то не се счита за фактор за социален прогрес.

Детето от малцинствата влиза в конфликт с цялото училище, живее в изолация от другите деца. За него училището става територия на другите — на «чуждите» и има две страни: за българите е център на социализация, за малцинствата — пространство, заплашващо ги да загубят идентичност. Усвояват се българския език (на училището) и майчиния като език за емоции и за идентификация.

Детето от малцинствата е подложено на две влияния:

На българското общество — чрез училището, системата на училищната сигурност, масмедите и разпределението на труда.

На собствената група — ценности на груповата малцинствена идентичност; любов на и към родителите; майчин език и история; типични ценности.

Детето от малцинствата заема 2 основни позиции спрямо културния натиск от страна на мнозинството: затвореност и отвореност.

Затвореността се изразява в дефанзивни, защитни реакции, стремеж да се скрие в културната идентичност на групата. Тази насока се стимулира от хабитуса на малцинствената група — начин на живот, говорене, обличане, изразяване на емоции, жестове, мимика, музика, танци, и т.н. Те действат като една бариера, пречеща за възприемането на новата култура. За това съдействат и конфронтационните мнения за малцинствата, свързани с техния лош имидж, водещи до разсъждения от вида: “Едно училище, в което има много деца от малцинствата, не е добро училище.” Не по-малко значение има и реалната дискриминация на майчиния език и свеждането на изучаването му до минимум и употребата му само в битова обстановка.

Отвореността се изразява в динамична насока към промяна на своята културна идентичност и организация и търсене на нови форми за идентификация. Причините са, че индивидът е способен да направи компромис между обезценената малцинствена идентичност във вида, в който е приемлива от обществото (Циганин = крадец, мръсен, прост...) и желаната идентичност, водеща до позицията «Циганин съм, но не съм като другите цигани...» Тази промяна на единия въображаем образ с друг не винаги води до вътрешен конфликт.

Идентификацията на детето от малцинствата е затруднена поради две основни причини:

1. Културното включване: детето не познава друг модел на възрастно поведение, освен малцинствения. Един педагогически проект за работа с него трябва да е съвместен (деца и възрастни от друга среда), за да се внесат тези алтернативни модели.

2. Интериоризацията на ценности, идеи и ситуации не е лесна. Училището е пространство на «чуждите» и учителят също е такъв. Детето често се страхува. Училището е опасност за всички деца (страх от слаби оценки, насилие и пр.), но за детето от малцинствата този страх е по-силен.

Напускането на училище от децата от дефаворитизираните етноси се счита за своеобразна автоселекция.

За България са характерни два модела на автоселекция.

Първият е свойствен главно за ромите, при които е силна ирационалността, подчинението на инстинктите и чувствата. Детето предварително се е примирило със своята съдба. Несъзнателно то очаква училищни неуспехи и отстраняване от училище, както за себе си, така и за себеподобните си. Към това го водят особеностите на неговия хабитус — семеен и на етноса му изобщо. Също така, състоянието на постоянен страх и фрустрация при сблъсък с официалната училищна култура води до отрицателна нагласа спрямо училището и учителите. Огромно значение играят медиите и продуктите на масовата култура, които налагат определени модни културни модели.

Вторият модел е най-характерен за децата-турци. Училищната кариера е резултат от съзнателен избор. Детето разбира, че неговите неуспехи са постоянни и малко зависят от количеството на старанията му. Търси реализация на всяка цена (и “по друг начин”). Изборът зависи от пола, културната среда, възрастта, възможностите за получаване на дипломи и квалификация, възможните постижения след училище и пр. Изборът се определя от ценностната система (главно дългът) на етнос, партия, религия, организация, морал и пр.

6.4. ПРОБЛЕМИ ПРИ ВЪЗПИТАНИЕТО НА ДЕЦАТА-РОМИ

Децата-роми се характеризират като педагогически обекти със следните особености: отрицателна самооценка като за ненужно и неоченено същество; затвореност, оттегляне в собствен свят или агресия към онези които заплахват живота му; ниска способност за социална ориентация; “деца с които се злоупотребява” — принуждавани са да просят, скитащи, бездомни, често са обект на насилие; отсъствието на качествена семейна среда.

1. Въпреки, че нарушените права на етническите малцинства са възстановени, на ромите се гледа от политическите сили като на второстепенни хора. Широко се спекулира с турчезенето им, което се обяснява с влиянието на ДПС.

2. Ромите особен болезнено чувстват своята неравнопоставеност, малцинствените им комплекси все повече се задълбочават, недоволството се увеличава и понякога води до конфликти с околното население и официалните власти.

3. Статусът на семейството е и статус на детето, докато то не завоюва свой собствен. При ромското дете той е неблагоприятен. Ромските семейства масово са белязани с бедност, недоимък, безработица на един, а понякога и на двамата родители.

4. Бедността остава малко време за съвместни занимания на родителите с детето, особено интелектуални, освен свързаните с удовлетворяване на първичните потребности.

5. Жилищните условия са мизерни — градски гета с висока гъстота на населението и липса на санитарни условия. Често при тях е налице психичен дискомфорт, породен от произхода им и стереотипите на макро обществото спрямо техния етнос — неразбиране, подценяване, дискриминация.

6. Нерационалното хранене и гладуването на децата е масово явление.

7. Липсват адекватни социално ценни модели за идентификация, с които се усвояват нормите и ценностите на обществото. Това затруднява социалната адаптация и ориентация.

8. Ценностната система на семействата от ромски произход се характеризира с ориентация към днешния ден и пасивност.

9. Много висок е процентът на родители с криминални прояви, алкохолизъм, проституция.

10. Доминиращата нагласа в сексуалната култура на ромите е за ранни (11-12 години) и безразборни сексуални връзки и проституция.

11. Проблем представляват тези общности, които са се върнали към чергарския начин на живот в рамките на страната и чужбина. Номадизмът откъсва децата от съвременните условия на живот, медицински грижи и образованието за дълги периоди от време.

12. Липсват традиции за възпитание у децата на качества като постоянство и задълбоченост при съсредоточаване на вниманието върху един проблем.

13. В традиционната циганска култура липсват игри, наподобяващи трудова дейност, възпитаващи качества на трудолюбие постоянство, задълбоченост, търпение които са изключително необходими за пълноценното развитие на детето.

14. Децата недостатъчно участват в ситуации на активно речево общуване с българите и изобщо с родителите си — в резултат се получава общо изоставане в езиковото развитие (бедност на активен и пасивен речник) и слабо владеене на български език. В резултат се получава некачествен билингвизъм или трилингвизъм често стигащ размерите на езикова бариера, непозволяваща успешното обучение на децата.

15. Ромските деца са подложени често на институционален расизъм (етническа дискриминация) към тях в образователната система и полицията.

16. Образователната система не внушава самочувствие, не събужда интерес към образованост, към повишаване на културния статус.

17. В основата на педагогическите въздействия по отношение на децата от малцинствата е необходимо да стои преди всичко доброжелателността, вниманието и отзивчивостта към потребностите им. Това би направило педагозите обект на привързаност и би обезпечило базисното чувство за доверие.

6.5. БИЛИНГВИЗЪМ И УЧИЛИЩЕ

В българското училище се обучават и деца, чиито майчин език не е българският. Работата за овладяване на българският език от такива деца е един специфичен синтез между родноезиково и чуждоезиково обучение.

Данните от едно проучване дават следната картина (1991): в 85% от семействата се говори на български; в 12% — на турски; в 2,6% — на български и турски; в 1,5% — на български и цигански; в 0,5% — на български и друг.

До 1989 година, обучението по български език на деца от малцинствата се определяше като родноезиково (“възродителния процес”, родния език — език на страната, в която човек е роден). Поради ниското ниво на владеене на българския език от тези ученици от една страна и високите програмни изисквания — от друга, се стигаше до много лошо качество на обучението, стрес и при учителите и при учениците.

След 1989 г. се наложи постановката, че изучаването на български език от децата на малцинствата е необходимо още от първи клас, защото на български се изучават всички учебни предмети.

Прието е за българския език, като държавен и официален в България, да се говори като за *втори* език на малцинствата (Хр.Кючуков, М.Виденов и др.). Отчита се и че за тези деца българският език не е напълно непознат.

Въведе се подготвителният клас след 1992 г. — едногодишен интензивен, устен курс на обучение по български език за 6-годишни деца не владеещи български език. Целта му е чрез конкретно и достъпно за възрастта учебно съдържание и с разнообразна познавателна, игрова и речева дейност шестгодишните деца, които не знаят български език, да овладеят книжовния български език като средство за общуване и познание.

6.6. ИНТЕРКУЛТУРНИ ПРОГРАМИ

Трите най-известни типологии са разработени през 1993-97 г. от Banks, Sleeter, Grant, Burnett. [44] Между тях има много общи неща. Категориите са три:

6.6.1. СЪДЪРЖАТЕЛНО-ОРИЕНТИРАНИ ПРОГРАМИ

Това са най-общите и най-лесни за реализация мерки. Тяхната цел е да включи курикулум за другите културни групи в учебните програми и учебниците, за да увеличи знанието на учени-

ците за тези групи. В своята най-проста форма това означава добавяне на мултикултурни елементи към стандартната програма, включвайки също празнуване на няколко фолклорни или религиозни празника в годината. В по-редки случаи към почти всяка тема в програмата се добавят множество мултикултурни моменти, както и специални теми.

Тези програми имат три **цели**: (1). да се разработи мултикултурно съдържание за учебните дисциплини; (2). да се включи ред други гледни точки и перспективи в програмата; (3). да се разработи нова парадигма за програмата.

6.6.2. УЧЕНИК-ОРИЕНТИРАНИ ПРОГРАМИ

Тъй, като интеркултурното образование е отражение на нарастващото разнообразие в класните стаи, много програми са с особена насоченост, към конкретни групи ученици. Докато съдържателно-ориентираните програми увеличават знанията за другите етноси, култури и групи, ученик-ориентираните програми са насочени към засилване на училищните постижения на тези групи, даже, когато няма изменения в курикулума. Много от тях не променят обществения контекст на образованието, а само помагат на културно или лингвистически различните ученици да се придвижват напред. Те са от следните **категории**: (1). базирани на изследвания на стиловете на учене на различните ученици, с цел да се определи оптималният стил на преподаване за всеки от тях; (2). двуезични или бикултурни програми; (3). специални програми в областта на природните и математически науки за малцинствата.

Поради посочените причини, те всъщност са от компенсирателен тип и може да не се различават от останалите компенсаторни програми, които може да не са мулти- или интеркултурно насочени.

6.6.3. СОЦИАЛНО-ОРИЕНТИРАНИ ПРОГРАМИ

Тези програми имат значително по-широки цели: не само увеличаване на мултикултурното знание и училищните постижения, но и значително по-широко влияние за повишение на културната и расова толерантност. Те са вече от интеркултурен тип.

Това са програми за преустройство и десегрегация на училището, за увеличаване на всички видове контакти в училище, за обучение на учители от малцинствата, за кооперативно обучение.

Тези програми изтъкват "човешките отношения" във всичките им форми, и включват в някакъв смисъл характеристиките на другите два типа — промените в курикулума се правят с цел да се подчертаят положителните обществени приноси на етническите и културни групи и засягат образованието на всички деца - от малцинствата и мнозинството, а изучаването на особеностите на учениците и работата с тях се прави не само с цел да се увеличат учебните им достижения, но и за да се намали расовото напрежение в класната стая.

6.6.4. ПРОГРАМИ СЕМЕЙСТВО-УЧИЛИЩЕ

Ранният детски опит има огромно значение за културното развитие на детето. Изследванията на Бенкс (J. Banks) показват, че на 3 годишна възраст детето вече има представа за расовото тъждество и атрибутите на културните групи (свои и чужди).[По 72] Аз-концепцията е резултат от общуването с другите, основно с родителите, но несъмнено и с тези, които се грижат за него,

учителите, значимите родственици и приятели. Тясното общуване на тези хора с детето обезпечават естествени възможности за моделиране на положителни расови, етнически и културни отношения и перспективи.

Световната практика дава много примери за **съвместни програми за интеркултурно образование на училището и родителите**. По същество това са социално ориентирани програми.

Първата крачка е привличането на родителската помощ в интеркултурното образование за поставяне на съответни и значими цели и разработване на програми за семейно участие в интеркултурното образование. Отначало се включват само тези родители, които са вече въввлечени в проблематиката на интеркултурността и са запознати с програмата. Те се привличат за разпространяване на информация (книги, видео), училищни вестници, бюлетини, реклама на предстоящи предавания по ТВ и пр., в които другите родители се запознават с културното своеобразие на училищната среда. Училищната библиотека играе уникална роля в интеграцията на културните различия в рамките на училището. Тъй като библиотечните услуги се ползват от всички - ученици, учители, родители, библиотекарят заема стратегическа позиция като интегратор, координатор, посредник и обединител.

Особено се работи с родителите от малцинствата. Идеята е да се развие у тях потребност от гордост от тяхното семейство, дете, етническа и расова същност. Учителите и администраторите трябва да подкрепят настойчиво родителите в процеса на изработване на интеркултурна компетентност в общуването с хора, различни от тях. Идеята е детето да попадне в интеркултурен модел на комуникация в училище и в къщи.

Културното разнообразие в класната стая е естествена отправна точка за повишаване на интеркултурната осведоменост на децата. Сред най-често практикуваните са съвместното празнуване на разнообразни по културната си специфика празници от учители, родители и деца; родителско участие в определени учебни дейности (напр. екскурзии в музеи, етнически специфични квартали, работни места, църкви и пр.); лекции и дискусии по расови или културни въпроси в класната стая с родители от други културни групи; подготовка на материали за съответната култура - дрехи, битови предмети, храна, семейни снимки, изкуство (основно музика, танц) и пр.; гостуване в часовете на класа на представители на други култури; съставяне на тетрадка за особеностите на собствената култура от цялото семейство; писане на семейна история; съвместно четене на литература за деца с интеркултурен заряд и следваща дискусия в класната стая

БЪЛГАРСКИЯТ ОПИТ

В България обикновената практика е от първия и втория тип. Такива са например, опитите да се изработят притурки към учебниците по редица дисциплини от началния и среден курс, свързани с културата на ромите. Такива са програмите за работа с деца — билингви.

От третият тип - социално ориентирана програма е Рамковата програма за равнопоставено интегриране на ромите в българското общество. В частта си за образование, тя включва 6 пункта:

- (1).Десегрегация на ромските училища.*
- (2).Премахване практиката нормално развити деца от ромски произход да бъдат насочвани към специални помощни училища.*
- (3).Противодействие срещу проявите на расизъм в класната стая.*
- (4).Осигуряване на възможност за изучаване на ромски език в училище.*

(5).Подготовка на кадри с университетско образование.

(6).Програми за ограмотяване и квалификация на възрастни роми.

7. МЕТОДИ ЗА РАБОТА В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА

Интеркултурната педагогика е насочена към разкриването на различията в начина на живот, език, мислене, религия, храна, облекло, празници и пр. особености на «другите», на «различията от нас» и формиране у учениците на познания за тези различия, както и нагласата, че трябва да живеят, приемайки тези различия.

Училището трябва да формира разбирането у учениците, че елементите на уникалност са характерни за всички култури на света, че в някаква степен всяка друга култура е различна от нашата и не може да бъде разбрана без да се изучава. Приоритет има обучението в кооперативен дух, развитието на комуникацията в рамките на класа, в хетерогенни и културно диференцирани групи.

Приоритетна е и борбата с расизма, антисемитизма и другите форми на дискриминация, с предразсъдъците и стереотипите чрез изучаване на реални ситуации, в които те се отричат (история, документи, факти, свидетелства на хора, живели сред другите...); особено важно е да се води борба с предразсъдъците, срещащи се в медиите.

Характерна насока във всички европейски страни е възприемане на евроцентристка перспектива и разбиране за ценността на европейската култура, нейната уникалност, ценности, морал, норми, за едно прогресивно развитие на различните култури в Европа към една обща култура, но със запазване на спецификата на съставлящите я.

Това е възможно да стане само ако има: коректна информация; активност на двете страни (учениците и учителите), реципрочност на знанията и уменията; въвеждане на новото учебно съдържание в структурата на вече съществуващият училищен курикулум.

7.1. МЕТОДИ ЗА ОБУЧЕНИЕ

По-голямата част от следващото изложение е по книгата *“Методи за интеркултурно образование в училище.”* (Ш., 1997), която е превод на дидактически материали, издадени от CD/LEI - Център по интеркултурно образование на Болонския университет.

Интеркултурното образование се свързва с някои традиционни (лекция, беседа) и други специфични методи (активност в малки групи): ролеви и други игри; изследване в група; онагледяване чрез филми на своите и чужди реакции; интервюиране; наблюдение на примери, участващо наблюдение в ситуации на интеркултурен конфликт; подготовка на материали провеждане и ръководство на дискусия; разказване на случки от различна гледна точка; ситуации на вземане на решение; брейнсторминг; анализ на единични случаи; интеркултурна анимация; оценяване по двойки и др.

За **подбор на подходящия метод** трябва преди всичко да се имат предвид следните **фактори**: образователната цел; типът на учениците; целите, които се поставят; началното ниво на ангажираната група; обособяването на една или повече теми за обсъждане; основните етапи на дейността, които е необходимо да се изминат; необходимите методи за изследване на индивидуалното и колективно ниво; дидактическите средства.

7.1.1. ЛЕКЦИЯ

Лекцията е вид устно изложение, което може да се съчетава с аудио- или видео- материали, или да е изцяло върху тях. Използва се за доставяне на информация на учениците. Прилага се най-ефективно в началните фази на обучение. Тя е незаменима, когато има малко време, а трябва да се представят много идеи, както и в случаите, когато представяната информация, много варира.

Основните ѝ недостатъци са, че броят на участниците е ограничен, лесно могат да бъдат разсеяни, и най-вече, че не дава пълноценна обратна информация за усвоеното.

Лекцията може да бъде изнесена в повече или по-малко монологичен или диалогичен стил. В това отношение **вариантите** са три:

- Монологична: учителят говори, не задава въпроси на участниците и те не задават на него.
- Полу-диалогична: учителят говори, в определени моменти задава въпроси на участниците, а те могат да задават въпроси само след края на лекцията.
- Диалогична: учителят говори и задава насърчаващи въпроси на учениците, като следи до края на неговото изказване всеки от тях да се включи на свой ред.

Лекцията е ефективна, ако предварително се изготви план и лекторът се придържа към него; ако е структурирана съдържателно и смислово на по-малки части, за да се улесни усвояването; ако се използват нагледни средства за по-добро разбиране на връзките между различните понятия; ако се предвиди време за въпроси с цел изясняването на по-сложните елементи.

7.1.2. РАБОТА В МАЛКИ ГРУПИ

Деца трябва да свикнат да участват в организирани дейности, предназначени за малки групи т.е. да им се предостави възможността да усвоят с практически упражнения правилата за демократично съжителство. В малката група те се учат да планират и извършват общи дейности (ако групата има обща цел); да свикнат да се редуват при извършване на съответната дейност; да участват всички; да се оперира вътре в групата според индивидуалните качества и способности; да се дискутира в рамките на зададената за осмисляне тема; да се подготви консенсусна позиция на групата по дадената тема за обсъждане; да не се притеснява работата на другите; да се уважава начинът на мислене на другите, дори когато не го споделяме; да не се допуска иронично отношение или присмех към онзи участник, който не се представя достатъчно добре в съответната дейност; да се възприеме като "демократичен" изборът наложен от мнозинството; да се подчинят на общото решение на групата онези ученици, които представляват загубилото малцинство; да се научат учениците да убеждават другите със силни аргументи.

Определение. Групата е тази съвкупност от двама и повече души, които си взаимодействат, взаимозависими са, споделят общи норми на поведение и ценности в работата си, стремят се да удовлетворяват потребности чрез постигане на групови цели, работят във физическа близост и имат непрекъснати комуникации и интеракции помежду си.

Като цяло групата може да изпълнява задачи, които са извън възможностите на хората, в резултат се раждат постижения, които са по-големи, отколкото, ако хората работят поотделно. В

хода на груповата дейност се раждат нови, творчески идеи и решения. Координират се взаимозависими усилия. Създават се механизми за разрешаване на лични и междуличностни проблеми. Социализират се отделните членове на групата.

Групата задоволява социалните потребности на индивида от принадлежност и обвързване, от контрол, от общуване. Тя активизира поведението на индивида, удовлетворението му от труда става по-пълноценно. Развива се и се утвърждава самочувствието на индивида и чувството му за идентичност, намалява несигурността и безпомощността. Той може да провери и сподели с другите своите перцепции, нагласи, очаквания, представи, ценности.

Характеристики на групата са: целите; нормите — стандарти за поведение; сплотеност — висока степен на съгласие, уважение към нормите и целите; интеракции; комуникации; структура — атмосфера (способност за генериране на идеи и решаване на проблеми), роли на членовете, статус на членовете, лидер и лидерство, групова динамика.

Групово обучение. То е социална форма на обучение, свързваща усвояването на знания и умения с изучаването на форми на междуличностни отношения. Класът на се приема като едно цяло или като съставен от отделните ученици. Формират се групи (3-7 ученици) за съвместно учене, които са самостоятелни и работят по поставени задачи. Учителят е на заден план и действа като модератор и консултант. В по-късна фаза резултатите (решенията) се представят пред всички, за да са полезни за целия клас.

Груповата работа може да е по една и съща тема, като различните групи целят еднакви резултати; по една и съща тема, като различните групи целят различни резултати; по различни теми, като различните групи целят различни резултати. В последния случай това са подтеми в рамките на цялостната тема.

Фази на груповата динамика. Фазите са 4:

1. *Влизане в групата, отпускане, ориентиране* — създава се чувство за общност, членовете се опознават комуникацията е голяма, очакванията към лидера са големи.

2. *Борба за позиции и контрол* — взаимоотношения и конфликти, установяване на йерархия, стремеж за лидерско място (против лидера от 1-ви етап).

3. *Доверие и постижения* — съзнание за общност, колективен дух, приемане на различията, интегриране на аутсайдерите, затваряне от околните, постигане на максимална работоспособност, самодейност.

4. *Разпадане и трансфер* — постигане на целта, разпадане, което предизвиква неприятни чувства, връщане в класа.

Норми на групова работа:

1. *Искреност (откритост).* Свободно изразяване на чувствата и проблемите, вълнуващи участниците, както и заставане с лице към проблемите на хората.

2. *Неоценъчна атмосфера.* Изразяване на чувства (изравняващ фактор във взаимоотношенията), а не даване на оценки и етикетиране (задържащ фактор в развитието на отношенията и пречка за автентичността).

3. *Конкретност и непосредственост на чувства, нагласи и поведение.* Целта е груповият живот да е значим за членовете.

4. *Активност.* Естествено условие за развитие на членовете.

5. *Инициативност*. Активността става групово целесъобразна.
6. *Субективност на участника в груповия процес*. Групата е място на взаимодействие на равностойни личности.
7. *Опора върху силните страни на личността на участника*. Атмосфера на добронамереност.
8. *Безусловно възприемане на другите участници*. Равенство в изразяването и споделянето на чувства и преживявания и в стремежа си за взаимно разбиране, помощ и възприемане.
9. *Групова и лична отговорност*.
10. *Групова защитеност*. Атмосфера на сигурност и загриженост.
11. *Неприкосновеност на личността*. Нищо в групата не бива да става за сметка на чувствата и преживяванията на някой от членовете.
12. *Свобода на изразяването*. Равновесие на свобода и неприкосновеност.
13. *Оказване на подкрепа* — личностна (не си сам с проблема си), инструментална (ще ти помогнем да се справиш), утвърждаваща (бъдещо развитие).

Работни материали и указания. В зависимост от времето учителят или предоставя нагото темите и материалите (текст, аудио-, видео- и пр.), или групата сама си ги открива в библиотеката или на друго място. За предпочитане е указанията да се дават в писмена форма — спестява се време и може да се гарантира адекватност на дейността на първоначалния замисъл на учителя.

Представяне на резултатите. Става по различен начин: стъпка по стъпка на черната дъска, чрез фолио за шрайбпроектор, плакат, стенвестник, постер, графики и таблици, хронологии, видео-филми, фото-колажи, диапозитиви.

Обикновено докладва говорителят на групата. Освен въпросите по съдържанието и по мотивите на взетите решения, може да се задават и други въпроси по хода на груповата дейност: как са вземани решенията; какво се е харесало най-много, кое е засегнало някого; всички ли са участвали в работата; как са се посрещали мненията; има ли действителен консенсус на мненията и пр.

7.1.3. ДИСКУСИЯ

Дискусията е процес на взаимодействие, контролирано от учителя, посредством което участниците усвояват информация и опит. Използва се в средни и крайни фази на обучение както в класната стая, така и извън нея. Основно се прилага при работа с групи.

Особено полезна е за представяне на участниците на различни подходи и интерпретации; за увеличаване на вече добитите знания, изясняване на вече познатия материал или изменение на неговите перспективи; за развиване на способност да се разсъждава; за придобиване на опит в самостоятелно идентифициране и решаване на проблемите.

Дискусията може да бъде ограничена или разширена според размера на групата: ако тя е прекалено голяма ще е уместно да се раздели на подгрупи за да се приспособи към различни нива на взаимодействие и към разнообразието от теми необходими за реализираното на възпитателната цел.

Недостатъците ѝ са няколко: изисква много повече време, отколкото лекцията; изисква запознатост на участниците с разглежданата тема; не трябва да се използва в началните фази на обучение, когато се преподава нов материал

Дискусията изисква наличието на добре развити ръководни умения у възпитателя за да може да я поддържа съдържателно в необходимата посока, както и да позволи на всички участници да се изявят. За тази цел е необходимо да се познава отлично разглежданата тема; да се подготвят въпроси, които да провокират разговор и размишление, различни гледни точки; да се накарат стимулират участниците по отделно да изясняват, анализират и резюмират.

7.1.4. ДЕБАТИ “ЗА И ПРОТИВ”

Това е специфичен вид дискусия (още наричан “дебати в американски стил”). Две групи разменят по утвърдени правила своите аргументи по повод на проблем или спорно схващане. Трета група (жури) оценява хода на дебата и сравнява противопоставените гледни точки на групите.

Дебатът има три фази — подготовка, провеждане и оценка.

В подготвителната част се формулира темата (или като съждение, или като алтернативи) и се формират двете групи — “За” и “Против”, като насочването към позициите става чрез жребий, а не по пристрастие. Може да бъдат подготвени предварително работни листи с примерни аргументи за и против. Групата събира и обсъжда и други аргументи и доказателства, като аргументите се разпределят между членовете, така че всеки да се свърже поне с един от тях. След това всяка група определя или избира по един представител. От тези представители се образуват две групи (“За” и “Против”) с еднакъв брой (5-7), които дискутират. Останалите участници образуват жури. Един от тях може да бъде определен за ръководител на дебата. Журито се запознава с критериите за оценка на дискутиращите: дали аргументите са верни като съдържание, съответстват ли на защитаваните позиции, липсват ли важни аргументи, езикова култура на представянето, оригиналност и убедителност, атрактивност, отношение към противника.

При самия дебат се говори по ред. Всеки участник (без първия) е длъжен първо да вземе отношение по отговора на преждеговорившия от противниците и след това сам да изложи свой аргумент. Първият участник отговаря на последния аргумент на противниковата страна. Дискутира се до изчерпване на аргументите.

Оценката става след края на дебата. Може да се попълва карта или да се гласува. Журито обосновава оценката си. Тя също се дискутира.

7.1.5. КАЗУС, АНАЛИЗ НА СИТУАЦИИ

На учениците се представя някаква ситуация (казус) достатъчно подробно, за да могат да я анализират и да формулират свои препоръки. Този метод се използва не само за даване на информация на участниците, а основно да им позволи да видят приложението ѝ в практиката (стимулира по-скоро приложението на знанията, отколкото запаметяването); да ги тренира да прилагат уменията си, да идентифицират и разрешават проблемите, да анализират, оценяват и вземат решения самостоятелно, но също така и да се учат един от друг, съпоставяйки своите мнения.

Ученето чрез анализ на ситуации се прилага в средни и напреднали фази на обучение. Прилага се също за проверка и оценка на знанията и уменията.

Методът изисква да се намерят най-подходящите ситуации (от живота, киното, телевизията, книгите и пр.); да се планира представянето на ситуацията, за да може да се добие необходимият опит; темите, засегнати в разсъжденията, трябва да бъдат в тясна връзка с дейността, която е предвидена за реализиране от учениците и насочени към конкретни нейни моменти.

Участниците могат да работят индивидуално или на малки групи в процеса на формулиране на проблема, на анализ и извеждане на препоръки. Затова трябва да се използват уменията и опита на по-бързо възприемчивите участници, за да се разработят нови ситуации. Например, една малка група от участници може да работи върху ситуации, които ще бъдат представени на други групи за анализ и преценка.

Описанието на казуса трябва да е най-близко до действителността и да съдържа изобилна информация (за да може да се разграничи важната от неважната). Проблемът не се формулира, а се намира от учениците (*case study*). Обяснява се, че няма едно единствено решение, а всяко възможно такова има предимства и недостатъци.

Съществуват няколко вида казуси: за вземане на решение (много информация и точно описание на обстановката); за преценка (информация плюс готово решение заедно с аргументацията); за намиране на проблема (много информация - и излишна); информационен казус (описание на проблема без информация); за проучване (наблюдава се направо в практиката).

Вариантите на организация на работата са различни — самостоятелно проучване (напр. домашна работа); групово дискусия (консенсус или генериране на различни мнения); пленарно заседание (съпоставка на груповите мнения, оценка); синтез (втори тур — обсъждане на различните групови решения) и пр.

7.1.6. РОЛЕВА ИГРА

Участниците симулират определена ситуация за разиграване на това, което са усвоили или правят това с цел развиване на нови способности. Този метод позволява на участника да приложи на практика, това което е усвоил. Участникът ще може да се конфронтира с друг човек и ще трябва да отговаря на въпроси, да направлява проблема в различни посоки или да отговаря на критики. Счита се, че развива у участниците редица социални умения: за комуникация (формулиране на становища, изслушване на мнения, вербално и невербално изразяване); за сътрудничество; за преговаряне и договаряне; за преодоляване на конфликти.

В основата на ролевите игри е разбирането за социалните роли. Те се разглеждат като форми на поведение, чрез които индивидът изучава и изгражда социалния си живот. Всеки се социализира, т.е. запознава се с формата на поведение, която се очаква от него.

Основните теории за ролята са две, от тях произтичат и две форми на ролева игра. Традиционната (Мертън, Парсънс, Линтън, Дерендорф) функционалистката теза е, че свързаните с ролята действия ще са толкова по-функционални, колкото по-добре поведението на играещия ролята съвпада с предписанията за ролята (оцакванията на обществото). Интеракционистката теза (Хабермас, Крапман, Дрейтцел) е, че партньорите в дадена ситуация планират и реализират стратегиите си на поведение съобразно със ситуацията и така се настройват към особеностите на интеракционния си партньор. Те задоволят индивидуалните си потребности и реализират собствените си виждания в рамките на съответното зададено ролево пространство.

Модерните варианти на ролеви игри са от втория тип. Вместо изискване за стриктно изпълнение на ролята, сега на участниците се дава свобода да се ориентират в групата и да определят

сами действията си в рамките на едно кратко описание на съдържанието на ролите и изобилие от съпътстваща информация.

Представлението може да бъде ръководено или напълно свободно. Във всеки един от случаите е нужна значителна активност при планирането и обясненията от страна на ръководителя и организация на постановката от страна на участниците

Постановката не бива да продължава повече от 5-10 минути, а последващата я дискусия — около 10-15 минути.

7.1.7. БРЕЙНСТОРМИНГ

Представява дискусия, чиято цел е пораждането на идеи.

Има обикновено две фази. Първата фаза служи само за генериране на идеи, като всяка идея трябва да е в писмен вид, за да бъде по-късно оценена. Всяка идея първо се изписва без да се предлага за преценка и оценка. Втората фаза е за анализ и оценка на различните идеи от групата, за определяне степента на тяхната полезност.

Брейнстормингът поощрява пълноценното участие на всеки участник. Служи за стимулиране на мисленето. Дава възможност на другите участници да се възползват от опита на по-напредналите. Позволява на учителя да оцени нивото на знания и способностите, усвоени от различните членове на групата.

Най-ефективен метод е в крайните фази на обучението, когато участниците притежават известни знания по темата, за да могат да създадат свои идеи.

Учителят трябва да е в състояние да ръководи дискусията и да провокира интерес у участниците, в случай че те не се окажат достатъчно активни.

7.1.8. СИМУЛАЦИЯ

Участниците извършват определена дейност в условия възможно най-близки до условията на реалната ситуация. Методът е полезен, когато за изпълнението на някои задачи се изисква практика, а не е възможно да се упражнява съответната дейност. Методът позволява на участниците да приложат пряко усвоеното. Симулацията може да е само на част от дейността.

Необходимо е симулацията да се доближава възможно най-много до действителните условия, така че да позволява на участника да пренесе пряко усвоеното в реалността.

7.2. ОБУЧЕНИЕ “В РАЗЛИЧИЯ”

Обучението “в различия” се провежда с цел засилване на чувствителността на децата при отчитане на културните и етнически различия на хората край тях. В хода на дискусия се развиват идеите, че хората са различни и тези различия са по посоката на културата — ценности, език, отношение към времето, пространството, начина на обличане, музика и пр. и тези различия се основават на различния начин на живот, особености на природата, историята и пр. Различията са в основата на съвместния живот, тъй като могат да се установят именно тогава.

Обучението «в различия» се заключава в: (а). “Движение към другия” — оценяването му като индивидуалност, обект на познание, интересен и уникален. (б). “Разговор с другите” с цел

откриване на приликите и разликите между нас и тях. (в). “Убеждаване в необходимостта от интеграция (кооперация) с другите” на основата на подобията и различията, без да се заличават последните; изработване на умения за живот в мирен свят без насилие, а със солидарност.

«Познанието на другите» се **реализира технологично** чрез организирани дейности в малки групи, водени от подготвени експерти с конкретен опит и умения да стимулират колективен живот; лаборатории по интеркултурна комуникация от типа на Т-групи; срещи и дискусии по важни въпроси и проблеми, общи за членовете, под ръководството на учителя.

В съдържателно отношение това са: анализ на различни варианти на интеркултурни конфликти, които са случаи от живота (от непосредственото обкръжение или от медиите) — дебати за същността на конфликта, позициите на участниците и изработване на общо становище на групата за това как може да се предотврати или потуши конфликта; сравнение на типичните черти, феномени, ценностни системи, обичаи, изделия, институции, характеристики и пр. на двете контактуващи (и конфликтующи) култури; изработване на табло (бланка), съдържаща концентрирано описание на културата на «другите»; лекции и демонстрации (най-добре паралелни) на традиционното и съвременно изкуство на «нашата» и «чуждите» култури. Особено внимание се отделя на слушането на «чужда» музика и обяснение на нейните особености.

7.3. ИГРИ

Играта е вид симулация и изисква активно участие, като позволява приложение на усвоените знания. Тя разнообразява често задавани упражнения. Тя не притеснява участниците и е забавна и привлекателна.

Като цяло игрите спомагат за ефективното насърчаване на комуникацията. Това е особено подходящ метод за по-свити ученици или за участници, които не се познават. Чрез забавните моменти много лесно се постига сплотеност в групата и се осигурява по-отворена атмосфера на взаимно внимание.

При организирането на играта трябва да се има предвид, че се изисква време за обясняване на процедурата и правилата, както и за снабдяването с необходимите материали.

Трябва да се внимава да не се пренебрегне учебната цел, тъй като е възможно участниците да съсредоточат изцяло своето внимание върху самата игра.

7.3.1. ИГРИ ЗА ЗАПОЗНАНСТВА

В началото на работата на групата, когато членовете ѝ все още не се познават, често възниква проблемът свързан с представянето. С простиците представяне посредством малкото и фамилно име лесно се забравят имената на тези, които са били представени. Представянето на самото име, придружено с няколко действия се запаметява по-лесно, тъй като е по-увличащо и засилва вниманието.

“ИГРА С КАРТИ”

Целта е участниците да се запознаят с личностните характеристики на членовете на групата.

Върху карти се написват въпроси. Един от играчите в групата изтегля една карта, прочита наум въпроса и решава на кого от групата да го зададе. Който отговори, на свой ред, избира друга карта и т.н.

Примерни въпроси: (1).Какво би направил ако спечелиш 1 милион от лотарията? (2). Кажете нещо за себе си ... за някой близък човек ... за приятел (3). Кое животно харесваш най-много и кое ненавиждаш? (4). Как би реализирал ваканцията на мечтите си? (5). Кои са последните три филма, които си гледал? (6). Кои са последните три книги, които си прочел?

Когато играта се проведе на малки групи, е възможно така също да се стимулира дискусията вследствие на въпроса.

“ПРЕДСТАВЯНЕ, ЧРЕЗ АФИШ”

Описанието се прави от единия участник в двойката. След 10 минути прекарани в разговор всеки участник прави описание на своя другар върху афиш според начина, по който го възприема. Резултатът трябва да представлява фото афиш изработен изцяло под инициативата и с фантазията на всеки един от участниците. Интересно е да се види, в крайна сметка, кое участникът е сметнал за очевидно у своя другар и кое не.

7.3.2. ИГРИ ЗА КООПЕРИРАНЕ

“ЕЗИКЪТ НА СНИМКИТЕ”

Замисълът на играта е да се получи разговор на определена тема (за емиграцията в чужбина, политическата ситуация в страната, приятелството...), а снимката или предметът се явяват като стимули.

Материали: стари фотографии, вестници, снимки от списания, рекламни снимки и брошури.

Времетраене: от 20 до 30 минути

Развитие на играта: върху обширна плоска повърхност (голяма маса или под) се подреждат в редица няколко фотографии или рисунки силно различаващи се една от друга. В пълна тишина участниците извършват първа “патрулираща” обиколка около масата, на която са разположени картинките. По време на втората обиколка участниците могат да изберат и вземат снимката, която според тях отразява най-добре идеята на зададената тема. Играта може да се осъществи и в подгрупи ако общата група наброява повече от 6-7 човека.

В следваща фаза на играта — която не е задължителна — в подгрупата се разисква върху избора на една единствена обща снимка.

Разсъжденията могат да се правят върху снимките. Необходимо е да се използват форми на комуникация и излагане на индивидуална проекция.

“ДА ПИШЕМ С ТЯЛО”

Децата изписват на земята някаква дума, като всяко от тях показва с помощта на тялото си по една буква от всяка дума.

“ДА КОНСТРУИРАМЕ МАШИНА”

Учениците решават заедно каква машина искат да представят, след това я интерпретират с движенията на тялото, а другите трябва да отгатнат за каква машина точно става въпрос.

“ДА СЪЧИНИМ ИСТОРИЯ”

Възрастният започва да разказва някаква история, а децата седнали в кръг я подхващат и продължават следвайки съгласуван ред (например, като се подава топка на онзи, който трябва да продължи историята).

“ИЗКЛЮЧВАНЕ ОТ ГРУПАТА”

Цел на играта е да се провокира неприятно чувство, което човек изпитва, когато бива изключен от дадена група.

Развитие на играта: да се помоли група от 8-10 души да образуват кръг, затягайки го добре с ръцете си. Друг ученик, извън групата, опитва с все сила да проникне в кръга: ако успее, става член на групата.

Тази игра може да породи различни чувства. Участникът, останал извън групата, изпитва чувство на изолация и след безуспешни опити да се включи в нея, ще прояви известна агресивност, ще се откаже, ще демонстрира липса на интерес или просто ще реагира по някакъв друг начин.

Накрая групата може да реши дали да го допусне в кръга.

“РЪКОВОДЕНА ДИСКУСИЯ”

Дискутирането е по някоя от следните теми:

- “Не всичко е еднакво очевидно за всички.”
- “Да осъзнаем трудностите, които възникват в случаите, когато не умеем да се владеем.”
- “Случвало ли ви се е да бъдете изолирани от определена група, в която иначе на драго сърце бихте участвали?”
- “Как реагирахте в създадалата се ситуация?”

Участниците в играта описват своите чувства; съпоставят се чувствата на участниците останали извън групата (фрустрация, ярост, завист, депресия) с тези на участниците, които са се почувствали силни в същата група.

7.3.3. ИГРИ ЗА СОЦИАЛИЗИРАНЕ

“ДА СЕ КАЖАТ ТРИ ХУБАВИ НЕЩА ЗА ДРУГИЯ”

Седящ кръг от шест души: всеки си написва името на лист; после това листче преминава през шестте участника, които трябва да добавят по едно положително определение отнасящо се до лицето, което носи съответното изписано име. Накрая всички получават по поне пет позитивни определения за себе си.

“КАРТА ЗА САМОЛИЧНОСТ”

Опиши себе си за да те опознаят по-добре!

(1). Казвам се... (2). Наричайте ме просто...(3). Роден /а съм в... (4).Любим спорт...(5). Най-основни качества... (6). Онази черта от характера ми, която моите приятели най-много ценят... (7). Какво харесват или не харесват преподавателите в моето държание...(8). Това, което не искам да бъде...(9). Ако бях животно, бих предпочел/а да съм...(10). Ето два предмета, които отразяват мен самия/самата...(11).Най-хубавият филм, който съм гледал/а...(11).Най-хубавата книга, която

съм чел/а...(12). Бих искал/а да съм свободен/свободна...(13).Бих искал/а да се освободя от...

“НАЙ-ДОБРИТЕ КАЧЕСТВА НА ДРУГИТЕ”

Тази игра е предназначена за двойка участници. Състои се в представяне на единия участник извършено от партньора. Двамата участници разговарят в продължение на около 10 минути, като всеки един се стреми да узнае възможно най-много неща за другия задавайки му много въпроси и отбелязвайки съответните отговори.

След като отминат десетте минути се прави графична репрезентация (карикура) с коментар, като се разчита на въображението на всеки участник.

“ДА СЕ ОПОЗНАЕМ ТРИМА”

Целта на играта е да се постави в центъра на вниманието едно лице и то да бъде представено само в добра светлина, за да може той или тя да осъзнае позитивната си същност и се вживее в нея.

Трима ученици си задават взаимно въпроси. Всеки участник разпитва другите двама и накрая трябва да каже на другите двама три неща, които е подразбрал за него. Въпросите могат свободно да се избират стига да са позитивно насочени.

Тези три определения могат да бъдат специфични: (1). да характеризира физическите качества; (2). да е свързано с качествата на характера; (3). да характеризира поведението.

Друг вариант: да се накарат останалите да се опитат да отгатнат, за кого точно от тримата в групата се отнасят посочените определения.

7.3.4. ИГРИ ЗА УПРАЖНЯВАНЕ НА КОМУНИКАЦИЯТА “АЗ-ТИ”

“ВЗАИМНО ИНТЕРВЮ”

Учениците си задават взаимно въпроси и отбелязват получените отговори. Всеки си избира трите най-интересни от тях, които да представи открито пред класа.

Примерни въпроси: (1). Какво хубаво ти се случи вчера? (2). Какво харесваш най-много в себе си? (3). Какво харесват в теб твоите близки? (4). Какво би направил за човека, когото обичаш? (5). Какво те кара да се чувстваш добре в този клас? (6). Какво обичаш да правиш с приятелите си? (7). Кое твое положително качество другите все още не са открили? (8). Какво желаеш най-много? (9). Какво хубаво ще си пожелаеш за утре? (10). Опитай се да кажеш нещо приятно на този, който ти задава въпросите.

“КАКВО МИ ХАРЕСВА (НЕ МИ ХАРЕСВА) В ТЕБ”

Учениците сядат в кръг, като всеки си избира партньор и сядат срещу него/нея.

Играта има три етапа:

1.Комуникация. Участниците с кратки фрази се стремят да обяснят какви качества харесват един в друг. Посочва се едно негативно качество от характера на съответния ученик (като се избягват оскърбленията).

2.Проверка и корекция на резултатите. Той/тя изслушва другия без да коментира, а накрая трябва да повтори, това което е чул/а без да изказва собствено мнение. За него/нея е важно да покаже, че добре е разбрал/а думите на другия.

3.Потвърждение. Онзи, който е говорил пръв трябва да се увери, че това, което другият е разбрал, отговаря точно на това, което първоначално е имал предвид.

Думата сега се дава на втория участник, който може да изрази своето мнение или личния си коментар върху това, доколко прав е бил първият по отношение на собствените му качества.

Трите цикъла се повтарят дотогава, докато мотивът породил конфронтацията не стане достатъчно дискуссионен.

7.3.5. ИГРИ ЗА УПРАЖНЯВАНЕ НА ЧУВСТВОТА “АЗ - МЕН САМИЯ”

“СНИМКИ”

Учителят показва на класа снимки, които изразяват някакво определено чувство: ярост, тъга, страх, разочарование, ведрост, радост, любов, оскърбление, завист, ентузиазъм, умиление, недоверие, тревога, раздразнение, гняв и т.н.

Учениците трябва да разпознаят тези чувства и да ги дискутират. Какви физически усещания се пораждат у тях, докато им въздейства съответното чувство? Каква е обикновената реакция? Как реагират другите на нашите действия? Има ли разлика в начина, по който въздейства съответното чувство върху лицата от мъжки и женски пол?

Следва задачата учениците да се опитат да се вживеят в тези чувства и ги изиграят.

“ИЗМЕНЕНИЯ В ДИШАНЕТО”

На учениците се обяснява, че различните чувства, които изпитваме, предизвикват различни изменения в дишането (когато се страхуваме дишането се учестява и се задъхваме, а когато се чувстваме добре дишането е спокойно и дълбоко).

Деца се настаняват удобно (сядат или се излягат). Подказват им се няколко ситуации, в които трябва да се потопят със затворени очи, предизвиквайки у тях чувства на ярост, страх, тъга, омраза, плач и т.н. Наблюдават се евентуалните изменения в дишането.

След това се проследява обратният процес т.е да се опитат учениците да постигнат изменения в душевното си състояние чрез съзнателна промяна на дишането.

Учениците трябва да осъзнаят необходимостта да се контролират буйните и неудържими реакции породени от агресивни чувства и да осмислят необходимостта да се използва силата на словото в подобни случаи.

“ЧУВСТВО НА СЪПРИЧАСТНОСТ”

Играта е свързана с емпатията и стимулира уменията да се поставиш на мястото на друг човек. Тя помага на учениците да проявят свободно собственото си чувство на безпокойство и разочарование и да се научат да ги споделят с връстниците си, за да им бъде по-лесно да ги преживяват.

“СТРАХОВЕ В ШАПКА”

Целта на тази игра е комуникация, споделяне и съпричастност. Материалите са по един лист хартия за всеки участник.

Всички ученици, включително и учителят, сядат в кръг и попълват лист, на който е написано: "Страхувам се от..." , после го прегъват и поставят в шапката. Шапката обикаля всички участници в кръга, всеки си взема по едно листче и го прочита на висок глас. Дори това да не се окаже неговото собствено листче, ученикът трябва да се опита да се вживее в чувствата на съответния му притежател и да ги опише.

Основно правило е, че никой не трябва да прави собствени преценки по отношение на страховете на другите. Наблюденията трябва да се дискутират.

Други варианти на играта: в шапката могат да се събират мнения, нещата, които харесваме или не харесваме, желания, тревоги или нещата, които са от особено значение за нас.

"МОЖЕШ ЛИ ДА РАЗПОЗНАЕШ ТВОЯТА ЯБЪЛКА?"

Играта запознава групата с дейност, свързана с процеса на разпознаване и с откриване на специфичните характеристики (различия)на всеки предмет.

Материали: по една ябълка (цвете) за всеки участник.

На всеки участник се раздава по една ябълка и му се дава възможност, в продължение на две минути, внимателно да я опипа и огледа. След това ябълките се събират, смесват се и се поставят в съд. После всеки трябва да открие и разпознае своята ябълка.

Дискусия: оригиналността на всяка ябълка трябва да накара учениците да се замислят върху уникалността и оригиналността на всяко нещо във вселената.

Ако се използват цветя, участниците си избират по едно цвете от един букет. После всички цветя отново се събират и се смесват. След това всеки участник трябва да разпознае своето цвете в букета.

"КОТКА И МИШКА"

Играта е предназначена за възпитание в ненасилие и съпричастност. Представява дискусия по следната приказка:

"Вървиш по дълга права улица, която води към една изоставена къща. Приближаваш, изкачваш стълбите, буташ входната врата и ето, намиращ се в една празна, тъмна стая. Внезапно усещаш как тялото ти се разтреперва, изпитваш странно чувство, забелязваш как ставаш все по-малък и по-малък. Вече не достигаш височината на прозореца: сега си голям почти колкото книга. Усещаш как тялото ти се покрива с козина и носът ти се издължава: превръщаш се в мишка.

Неочаквано чуваш как вратата изскрибуцва; ето, влиза една котка. Напредва бавно в стаята, насочва се право към теб. Чуваш как сърцето ти тревожно бие, дъхът ти спира.

Какво решение ще вземеш? Какво ще направиш?

Докато мислиш, ето, че отново усещаш как се разтреперваш: тялото ти отново започва да се трансформира, както и тялото на котката; ти ставаш по-голям, а тя се смалва.

Ето, сега размерите и на двамата ви са еднакви.

След това метаморфозата продължава: сега ти си котка, а котката се превръща в мишка.

Какво изпитваш сега? Опитай се да си представиш как се чувства котката. Какво ще направиш?

Тялото ти започва отново да трепери: пак се променяш, възвръщаш нормалните си размери; напускаш къщата, поемаш отново по улицата и се връщаш в тази стая."

7.3.6. ИГРИ ЗА ПРЕДРАЗСЪДЪЦИ

“РОЛЯТА НА МЪЖА И ЖЕНАТА”

Следващите две методики са предназначени за дискусия върху разбиранията на участниците за мъжки и женски роли (еднаквост, различия).

I. КАКЪВ СЪМ АЗ

Посочете своя пол. Прочетете списъка, който следва и отбележете, ред по ред, на кой пол прилягат посочените качества: повече на жените или на мъжете, еднакво на двата пола или на нито един от тях. (1) Авантюристичен/на (2). Благ/а, мил/а (3). Спокоен/спокойна (4). Силен/силна (5). Загрижен/а за своята фигура (6). Емоционален/на (7). Шумен/на (8). Конкурентен/на (9). Сантиментален/на (10). Слаб/а (11). Страхлив/а (12). Доверчив/а (13). Смел/а (14). Отговорен/на (15). С лош характер (16). Мекушав/а (17). С добър характер

II. КАК ТРЯБВА ДА СЕ ДЕЛИМ?

Посочете своя пол. Напишете М пред думите, които според вас описват задълженията предназначени за мъже и Ж пред онези отговорности, които би трябвало да се поемат от жени, и МЖ пред отговорностите характерни за двата пола — мъже и жени.

Следва списъкът:

() Взема решение за отглеждането на деца () Полага грижи за децата () Лекува хората () Възпитава деца () Осигурява прехраната на семейството () Печели пари за семейството () Създава законите на страната () Готви () Купува дрехи () Пере () Шофира по време на семейни пътувания () Чисти къщата () Служи във войската () Управява страната () Строи къщи () Строи пътища () Сключва сделки () Въдворява ред при семейни спорове () Заема ръководна религиозна длъжност (свещеник) () Заема полицейска длъжност () Отдава се на изкуство, музика, литература () Помага на хора с психиатрични проблеми () Извършва ремонт в къщата

Резултатите се изписват на дъската, като се разграничат отговорите на момчета и момичетата.

Дискусията се води около стереотипните роли (длъжности), характерни за всеки пол. Въпрос, който също се обсъжда е дали е справедливо мъже и жени да играят в живота различни роли?

“ЕДИН, НИКОЙ ИЛИ МНОГО?”

Упражнението е предназначено за работа в малка група. От участниците се иска да изберат една категория хора — например: родители, учители, запалянковци, футболисти, ученици или др., и след дискусия да им присъдят по пет обобщения с подходяща квалификация (всички, повечето, много, някои, никой или “не знам колко”) после да ги представят на съучениците си, които трябва да познаят каква категория хора са избрали.

Пример: китайците са азиатци (всички); имат тъмни и прави коси (повечето); не произнасят добре буквата “р” (много); ядат рагу (някои); са високи (малко).

“КОГА МОЖЕМ ДА ОБОБЩАВАМЕ?”

Учителят организира дискусия, целяща след всяко от следващите съждения да се означи степента на валидност: *всички, повечето, много, някои, малко, никой, не знам*. Съжденията са както следва: (1). Топките за тенис са бели (2). Слоновете са силни (3). Змиите са отровни (4).

Сладките са вредни за зъбите (5). Учителите са по-умни от учениците (6). Бедните хора са мързеливи (7). Южняците не са трудолюбиви (8). Американците са богати (9). Политиците са непочтени (10). Негрите танцуват добре (11). Новородените плачат (12). Ромите са престъпници (13). Учениците не са ученолюбиви (14). Италианците са европейци

“ДА ПОСТИГНЕМ ЕДИНОДУШИЕ”

Контролирана от регламент дискусия по интеркултурна тематика. Провежда се по следните правила:

- 1.Формират се групички от по 4 до 6 души, които говорят един език.
- 2.Всяка група си избира докладчик.
- 3.Прочита се едно съждение, подобно на следните: (1). Навсякъде е необходимо малцинствата да се приспособяват към нравите и ценностите на мнозинството. (2). Примитивните народи все още не са достигнали по-високите равнища на цивилизация. (3). Английският език трябва да се възприема като универсален. (4). Европейците имаха голямото великодушие да научат другите народи как да се развиват правилно. (5). Много скоро, целият свят ще започне да се развива с еднакви темпове и всички хора ще могат да се разбират по-добре.
- 4.Всеки изказва мнение на съгласие или несъгласие. Дори само един човек да е изразил несъгласие, групата трябва да направи необходимите корекции на съждението.
- 5.Коригираните съждения се подлагат на обработка от страна на групата до постигане на общо съгласие.
- 6.Когато всички групи се съберат, всяка от тях чрез докладчика, представя най-малко две изявления, по които са били извършени някакви поправки.

“ЦЕННОСТИТЕ НА РОДИНАТА”

Дискусията се предшества от отговори на три въпроса:

- 1.Защо се живее по-добре в България, отколкото в някоя друга страна? Изберете три думи от по-долу изброените: свободата; климатът; жизненото равнище; нравът на българите; начинът на живот; природните красоти; отношенията между хората; спокойствието; културното наследство; кухнята.
- 2.Защо се живее по-зле в България, отколкото в някоя друга страна? Посочете три от изброените думи: престъпността; лошото управление; корупцията сред политиците; данъчната несправедливост; безработицата; дезорганизацията; лошото здравеопазване; прекалено голямата свобода; недостатъчни социални осигуровки.
- 3.Ако имаше възможност да избираш, щеше ли да предпочетеш да живееш в друга страна? Ако отговорът е “Да”, коя страна би си избрал: САЩ; Франция; Швейцария; Германия; Холандия; Испания; Друга (да се посочи).

8. УЧИТЕЛЯТ И ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

8.1. ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛТУРНА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ

Ценностите и нормите, които образуват съдържанието на културата на една група не могат да бъдат видени директно. Те се проектират в системата от нрави и обичаи на хората от едно общество. В съвременния свят на огромно многообразие и на културен плурализъм, както и на социална диференциация не бива да се опростява анализа само по линията на една от тях.

С термина «културна диференциация» се означават различия в областта на външен вид, име, обноски, социални практики и пр. на основата на различни културни модели. Свързва се с два основни феномена (термина): начини и стил на живот, по които се отчита.

Когато разликата в основните ценности и особено по линията на отношение към властта, приоритетите на групата и индивида, предопределеността на бъдещето и пр. са големи, между културите се получава конфликт. [2]

Извънредно популярен е т.н. “четиримерен модел за културните различия” на Хофстеде (G.Hofstede), който се излага по-долу. [55, също на български в “Отворено образование, №5/6, 1993]

Според Хофстеде културните различия имат четири измерения: (1). Индивидуализъм-колективизъм (2). Изразеност на неравенството на силите в обществото (3). Изразеност на избягването на несигурността в обществото (4). Женственост-мъжественост

1. Индивидуализъм-колективизъм

| ИНДИВИДУАЛИЗЪМ | КОЛЕКТИВИЗЪМ |
|--|--|
| Човек се грижи предимно за личните си интереси и за най-близките членове на семейството си | Човек чрез раждането си и по-късните събития принадлежи към една или няколко групировки, от които не може да се отдели |
| Положително отношение към всичко ново | Положително отношение към всичко традиционно |
| Никога не е късно да се научи нещо ново; непрекъснато образование | Младите трябва да се учат, възрастните не могат да са ученици |
| Учениците очакват да научат как да учат | Учениците очакват да научат как да правят |
| Отделните ученици говорят в клас при обща покана от учителя | Учениците говорят в клас само при лична покана от учителя |
| Подгрупите в класа се променят със ситуациите, въз основа на общи критерии (настоящи задачи) | Големите класове се разцепват социално на по-малки, сплотени групи на базата на специфични критерии (етнически и др.) |
| Конфронтацията в учебните ситуации може да бъде желателна, конфликтите да се предизвикват открито | Поддържа се формална хармония в учебните ситуации през цялото време |
| Личното съзнание е слабо изразено | Нито учителят, нито ученикът трябва да са излагани |
| Образованието е начин човек да подобри икономическото си състояние и самоуважението въз основа на умения и компетентност | Образованието е начин човек да спечели престиж в собствената социална среда и да се прикрепи към група с по-висок статус |
| Дипломата има малка символична стойност, придобиването на компетентност е по-важно | Дипломата е важна и афиширана, придобиването ѝ, дори незаконно, е по-важно от компетентността |
| От учителите се очаква да бъдат съвсем безпристрастни | От учителите се очаква да се отнасят с предпочитание към някои ученици (основано на връзки или под влияние) |
| Франция, Италия, Испания, Англия, САЩ, Германия, Швеция | Балканските страни |

2. Изразеност на неравенството на силите в обществото (степен до която по-слабите приемат неравенството в силите за нормално)

| ОБЩЕСТВО СЪС СИЛНО ИЗРАЗЕНО НЕРАВЕНСТВО В СИЛИТЕ (ВИСОКА PD, ЙЕРАРХИЧЕСКА КУЛТУРА) | ОБЩЕСТВО СЪС СЛАБО ИЗРАЗЕНО НЕРАВЕНСТВО В СИЛИТЕ (НИСКА PD, ЕГАЛИТАРИСТКА КУЛТУРА) |
|---|---|
| Набляга се на личната «мъдрост», която се свързва със специален учител (гуру) | Набляга се на това, че обективната «истина» може да се научи от всеки компетентен човек |
| Учителят заслужава уважението на учениците | Учителят зачита независимостта на учениците |
| Образование, в центъра на което е учителят (насърчава се редът) | Образование, в центъра на което е ученикът (насърчава се инициативата) |
| Учениците очакват от учителя да започне общуването | Учителят очаква от учениците да започнат общуването |
| Учениците очакват от учителя да даде насоки, които да следват | Учителят очаква от учениците да открият свой собствен път |
| Учениците говорят само когато учителят ги прикани | Учениците говорят спонтанно в клас |
| На учител никога не се противоречи, нито се критикува публично | На учениците е позволено да противоречат или да критикуват учителя |
| Ефективността на обучението се свързва с качествата на учителя | Ефективността на обучението се свързва с двустранното общуване в клас |
| Уважение към учителя и извън класната стая | Извън класната стая на учителите се гледа като на равни |
| В конфликтите учител/ученик, от родителите се очаква да вземат страната на учителя | В конфликтите учител/ученик, от родителите се очаква да са на страната на учениците |
| По-възрастните учители са по-уважавани отколкото по-младите учители | По-младите учители са по-харесвани отколкото по-възрастните учители |
| Балканските страни, Франция, Италия, Испания | Англия, САЩ, Германия, Швеция, Канада |

3. Избягване на несигурността в обществото

| ОБЩЕСТВО СЪС СИЛНО ИЗРАЗЕНО ИЗБЯГВАНЕ НА НЕСИГУРНОСТТА | ОБЩЕСТВО СЪС СЛАБО ИЗРАЗЕНО ИЗБЯГВАНЕ НА НЕСИГУРНОСТТА |
|--|--|
| Учениците се чувстват по-удобно в структурирани учебни ситуации (ясни цели, точно разписание, подробни указания) | Учениците се чувстват по-удобно в неструктурирани учебни ситуации (смътни цели, липса на разписание, по-обща указания) |
| Учителите очакват отговори на всичките си въпроси | Учителите приемат отговори «Не зная» |
| Добрите учители използват академичен език | Добрите учители използват разбираем език |
| Учениците се поощряват за точност при решаване на задачите | Учениците се поощряват за оригинален подход |
| На учителите и на учениците е позволено да изразяват емоциите си | От учителите и учениците се очаква да потискат емоциите си |
| Учителите разглеждат интелектуалното несъгласие като лично предателство | Учителите разглеждат интелектуалното несъгласие като стимулиращо упражнение |
| Учителите смятат себе си за експерти, които не могат да научат нищо от родителите - родителите са съгласни | Учителите търсят идеите на родителите |
| Германия, Балканските страни, Франция, Италия, Испания | Англия, САЩ, Швеция |

4. Женственост-мъжественост

| МЪЖКИ ТИП ОБЩЕСТВО | ЖЕНСКИ ТИП ОБЩЕСТВО |
|---|--|
| Разбиране за различни биологично предопределени роли на половете | Сравнително припокриващи се роли на двата пола |
| Учителите открито хвалят добрите ученици | Учителите отбягват да хвалят открито учениците |
| За учителите най-добрите ученици са норма | За учителите средните ученици са норма |
| Системата поощрява академичните изяви на учениците | Системата поощрява социалната адаптация на учениците |
| Несполуките на учениците в училище са жесток удар върху самочувствието (в крайни случаи може да доведе до самоубийство) | Несполуките на учениците в училище са сравнително малко произшествие |
| Учениците се възхищават на интелигентността на учителите | Учениците се възхищават на приятелското отношение на учителите |
| Учениците се съревновават помежду си в клас | Между учениците се създава взаимна солидарност |
| Понякога телесното наказание се счита за полезно | Телесното наказание се отхвърля категорично |
| Учениците избират академичните дисциплини, когато имат възможности за кариера | Учениците избират академичните дисциплини, когато имат вътрешна потребност |
| Момчетата избягват да избират традиционно «женски» академични дисциплини. | Момчетата избират традиционно «женски» академични дисциплини. |
| Англия, САЩ, Канада, Германия, Гърция, Италия | Швеция, Франция, Сърбия, Испания, Балканските страни |

8.2. “ПИГМАЛИОН-ЕФЕКТЪТ” НА ЕТНИЧЕСКА ОСНОВА ПРИ УЧИТЕЛИТЕ

Терминът «Пигмалион-ефект» е употребен за пръв път през 60-те години от Роберт Розентал и Ленар Якобсон за означаване на ефекта от поведението на учителя спрямо децата от класа, породено от отношението му към тях (осъзнато и неосъзнато). Очакванията му към различните категории ученици предизвикват ответен ефект, изразяващ се в това, че считаният за поинтелигентен или по-неинтелигентен (културен, добър и пр.) се изявява като такъв. Учителят най-често непреднамерено насочва развитието на учениците си в рамки, отговарящи на формираните му по всевъзможни пътища представи за тях.

Един учител винаги възприема учениците от позициите на представите си. В основата на отношението към собствения и другите етноси е етническото съзнание и самосъзнание, но то се модифицира и променя в зависимост от други фактори — професия, пол, образование, възраст.

Данните са от наше изследване на “Пигмалион-ефектът” при възприемането от учителя на деца от трите основни етноси, живеещи в България — българчета, турчета и ромчета, проведено през 1997 г. Включени са учители от Североизточна България, от двата пола, от различни етноси, работещи степени на образователната система и образование.

Българчетата доминират по отношение на по-голямата част от качествата, по които учителите ги оценяват. Средната им оценка е 0,72 при възможна 1,00. Най-високо (0,8-0,9) са оценени в качествата: честност, висока обща култура, активна жизнена позиция, упоритост, амбициозност, добро семейно възпитание, общителност, добър ученик, интелектуалност, любознател-

ност. Най-ниско (0,5-0,6) са оценени в качествата: насоченост повече да дава на другите, самокритичност, радикализъм, съдържаност, винаги готов да прави услуга, постоянство, скромност, тактичност.

Учителите ги възприемат като властни (с лидерски нагласи), независими (доминиращи), отхвърлящи авторитетите, бунтари, но и сътрудничещи (конвенционални), отговорни (великодушни), покорни, зависими и водими. Те са с най-хармонично съчетание на двете противоположни тенденции в поведението (доминантност и доброжелателност в съотношение 56%:44%).

Учителите оценяват българчетата като най-малко агресивни (0,40). Те получават ниски оценки по всички проявления на агресивното поведение и отношения на личността с изключение на чувството за вина, където доминират над другите.

В очите на учителите *турчетата* са вторият по качество етнос, като общата им оценка е близка до тази на българчетата — 0,62. Те доминират над другите етноси (0,7-0,8) в няколко качества, които са в логическа връзка помежду си — дисциплинираност, колективизъм, уважение към труда на другите, съдържаност, скромност, чувство за отговорност. Много високо са оценени и в проявлението на такива качества като вежливост, високо самочувствие, разбирателство с родителите, любознателност, организираност, физическа сила и здраве, упоритост, трудолюбие. Най-ниско (0,4-0,5) се оценяват в: радикализъм, методичност, интелектуалност, рационализъм, великодушие, винаги готов да прави услуга, впечатлителност, патриотизъм.

Турчетата се възприемат като недоверчиви (скептични), покорни (срамежливи), податливи на власт (без лидерски нагласи), зависими. Балансът между доминантност и доброжелателност е изместен по посока на доброжелателността (67%:33%). В междуличностните отношения те са много по-склонни към конформност, дружелюбие, доброжелателност, отколкото към протест, агресивност, бунтарство.

Турчетата и българчетата се възприемат по-скоро като близки и сходни по агресивност (0,47 и 0,40), отколкото като различни. Те се оценяват приблизително на едно равнище, като турчетата са малко по-агресивни по всички показатели, с изключение на чувството за вина, но и там разликата не е голяма. Противопоставянето в съзнанието на учителите на българчетата и турчетата от една страна и ромчетата — от друга е очевидно.

Качествата на *ромчетата* се оценяват много ниско (0,35). Оценки на нивото на другите два етноса (0,5-0,6) те получават само за: физическа сила и здраве, физическа красота, високо самочувствие, общителност, впечатлителност, смелост, колективизъм. В същото време някои качества се оценяват на ниво 0,1-0,2: интелектуалност, добро семейно възпитание, методичен, добър ученик, дисциплинираност, откровеност, рационализъм...

Ромчетата се възприемат като непослушни, властни, не сътрудничещи, безотговорни, не подчиняващи се, независими, бунтари... със силно нарушен баланс по посока на доминантността (79%:21%) — един доста негативен образ

Учителите ги възприемат като най-агресивни (0,60). Те доминират във всички направления на агресивното поведение, с изключение на агресивното недоверие (подозрителност) и особено в чувството за вина, където са с най-ниски показатели. Съчетанието на висока обща агресивност и ниско чувство за вина е извънредно опасно. Ромчетата в очите на учителите се ползват именно с реномето на твърде опасни, първични и необуздани и потенциално склонни към крайно агресивно и то разнообразно по проявленията си поведение.

Основният междуетнически конфликт учителят очаква между ромчетата и българчетата поради високата доминантност на двата етноса, като инициатор би трябвало да са ромчетата. Ако

те имат усещането, че са дискриминирани, стремежът им за властно доминиране може да се прояви като насилие.

8.3. ДИДАКТИЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ НА РАБОТАТА С ДЕЦА ОТ МАЛЦИНСТВОТА

8.3.1. УЧИТЕЛЯТ И ЕТНИЧЕСКИТЕ ОСОБЕНОСТИ НА УЧЕНИЦИТЕ

Съвременната педагогика отделя малко място на особеностите на отделните етноси, населяващи България и традиционно има обобщаващ характер. Разбира се, че една теория трябва да разкрива инвариантното, но също така е вярно, че без да се познават индивидуалните особености на децата трудно може да се работи достатъчно ефективно.

Особеностите на етнокултурната среда, в която едно дете расте и се социализира неминуемо оказват влияние на някои негови параметри, имащи значение за учебния процес. В крайна сметка те се впитват в останалите личностни характеристики.

Един учител, който работи с деца от различни етноси постепенно натрупва опит и си изгражда определени разбирания, своеобразна педагогическа парадигма, свързана с етническите особености на учениците. Тази парадигма има емпиричен характер, но тя отразява състоянието на практиката.

През 1996 г. проведохме едно изследване, което целеше да покаже дали учителят съобразява някои от елементите на своя труд с етническите особености на учениците и дали счита, че трябва да го прави.

Изследването показва, че съществува много голяма близост между реалността и представата на учителите за идеалното състояние на нещата: коефициентът на корелация (реално-идеално) при различните категории учители е в диапазона 0,81-0,94.

Учителите винаги се съобразяват с етническия произход на децата, с които работят при обясненията, но биха искали да го правят винаги и при предварителната подготовка и при поставянето на педагогическите цели. Много често това се прави при използваната методика; начина на поставяне на учебни проблеми; планирането на работата; мотивацията и ориентацията; стандартите за работа, които се налагат от учителя; организацията на работата; отделянето внимание към нуждите; състава на групите при групова работа (игра); използваните дидактически материали за онагледяване; анализа на резултатите; домашна работа на учениците; условията за работа.

Никога не се съобразяват с етносите при пространственото локализиране на дейностите в стаята; изпитването и оценяването; взаимоотношенията "учител-дете"; маниера на обличане и говорене.

Учителите, работещи в различните видове училища виждат различия между етносите, но мненията им за проявленията им се различават.

Доминира мнението, че има такива различия, но те не се проявяват винаги. Най-близко да този модел са *учителите от средния и горен курс*. Такива са: уменията за работа; влаганите усилия в учебния процес; взаимоотношенията; интересите; навиците за учене и работа; дисциплината и поведението; желанието за участие в учебния процес; отговорността. Учителите от

средния и горен курс съобразяват с етническия произход на децата винаги обясненията и никога не го правят по отношение на пространственото локализиране на дейностите, изпитването и оценяването и маниера на обличане и говорене.

Единствените, които считат, че различията между етносите се проявяват винаги са *началните учители*. Това са: уменията за индивидуална, самостоятелна и групова работа; интересите; влаганите усилия в учебния процес; взаимоотношенията; интересите; навиците за учене и работа; дисциплината и поведението; желанието за участие в учебния процес; отговорността. Те съобразяват винаги с етническия произход на децата обясненията, методиката, предварителната подготовка, мотивацията и ориентацията. Биха желали да съобразяват още стандартите за работа, целите и анализа на резултатите. Никога не съобразяват с етническия произход на децата взаимоотношенията “учител-дете” и маниера на обличане и говорене.

Останалите различия понякога (но не винаги) карат учителя да се съобразява с етническия произход на децата при планирането на работата; начина на поставяне на учебни проблеми; отделяното внимание към нуждите; организацията на работата; състава на групите при групова работа (игра); използваните дидактически материали за онагледяване; домашна работа на учениците; условията за работа; пространственото локализиране на дейностите в стаята; изпитването и оценяването.

Детските учителки са тези, които са най-малко склонни да виждат различия между децата. Те считат, че никога не се проявява разлика в: уменията за работа; влаганите усилия в учебния процес; взаимоотношенията; интересите; навиците за учене и работа; дисциплината и поведението; желанието за участие в учебния процес; отговорността. Никога не отделят приоритетно внимание към даден етнос, не се съобразяват с етносите при пространствено локализиране на дейностите, взаимоотношенията “учител-дете”, изпитването и оценяването, маниера на обличане и говорене. Същевременно посочват, че съобразяват винаги предварителната подготовка, планирането, обясненията, поставяне на учебни проблеми, педагогическите цели, начина на мотивацията и ориентацията си с етническия произход на децата. Това говори за доста противоречиво поведение.

Мненията на учителите - българи и турци за съществуващи различия между етносите се различават.

Българите гравитират към модела “има такива различия, но те не се проявяват винаги”. Счита се, че никога не се проявяват различия в желанието за участие в учебния процес, отговорността, дисциплината и поведението, навиците за учене и работа. В останалите случаи феноменът се дефинира като срещащ се от време-навреме: уменията за работа; влаганите усилия в учебния процес; интересите; взаимоотношенията.

Българите съобразяват винаги с етническите особености на децата обясненията и предварителната подготовка за урока. Никога не го правят по отношение на пространственото локализиране на дейностите, изпитването и оценяването, взаимоотношенията “учител-дете”, маниера на обличане и говорене. Правят го от време на време при поставяне на учебни проблеми; използваната методика; планирането на работата; педагогическите цели; организацията на работата; мотивацията и ориентацията; състава на групите при групова работа (игра); стандартите за работа, които се налагат от учителя; отделяното внимание; анализа на резултатите; домашната работа на учениците; използваните дидактически материали за онагледяване; условията за работа.

Турците имат противоречиво поведение. Те практически не виждат разлика между децата от педагогическа гледна точка - считат, че в нито една от изследваните сфери децата от различните етноси не проявяват диференциращи ги особености. Затова и никога не се съобразяват с етническия произход на децата и не биха искали да го правят при пространственото локализиране на дейностите; домашната работа; анализа на резултатите; условията на работа; взаимоотношенията "учител-дете"; изпитването и оценяването; маниера на обличане и говорене; отделното внимание; използваните дидактически материали за онагледяване. В същото време отчитат, че съобразяват поведението си с етносите (и желаят да го правят) в много по-значителна степен от българите по някои показатели: винаги в обясненията; целите; мотивацията и ориентацията; предварителната подготовка; организацията на работата; планирането; методиката; начина на поставяне на учебни проблеми; стандартите за работа, които се налагат от учителя; състава на групите.

С нарастването на *педагогическия стаж на учителите* нараства броят на сферите, в които се виждат различия между етносите. Докато учителите със стаж до 20 г. не виждат различия, проявяващи се винаги, при учителите със стаж над 20 г. това са уменията за индивидуална, самостоятелна и групова работа; интересите; влаганите усилия в учебния процес; желанието за участие в учебния процес; отговорността; навиците за учене и работа. В същото време намалява броят на сферите, за които се счита, че никога не се проявяват различия: при учителите със стаж до 5 г., това са: желанието за участие в учебния процес, отговорността, дисциплината и поведението, навиците за учене и работа; при учителите с над 20 години стаж няма нито една такава сфера.

С нарастването на педагогическия стаж нараства броят на тези особености на подхода, при които учителите се съобразяват винаги с етническия произход на учениците. При учителите с 5 г. стаж това са обясненията и домашните работи; при тези с над 20 г. - освен това, още и целите, методиката, организацията на работата.

В същото време намаляват особеностите на подхода, които учителят не съобразява никога с етническия произход на децата. Правят впечатление няколко неща: единствено съобразяването (всъщност несъобразяване) на маниера на говорене и обличане твърдо е с такъв статут; не съобразяването на изпитването и оценяването, както и на домашната работа с етническите особености на децата влияе по-дълъг период от време. Също така, най-много такива позиции се регистрират при учителите с 11-20 години стаж, когато мненията са най-полярни: съобразяване на отделното внимание, на анализа на резултатите, на условията на работа, на състава на групите, пространственото локализиране на дейностите, на изпитването и оценяването, на взаимоотношенията "учител-дете".

8.3.2. ОСОБЕНОСТИ НА РАБОТАТА С ДЕЦА ОТ МАЛЦИНСТВАТА

Освен вече описаните по-рано проблеми на интеркултурното образование, свързани с процеса на обучение — основно свързани с курикулума и принципите за работа, опитът на работещите вече второ десетилетие в тези условия дава основание да се формулират някои специфични указания за работа на учителя с деца от малцинствените етно-културни групи [По: L. Dimitroff - 30]

- Директното изложение да се използва по-ограничено и да се комбинира с технически средства за обучение, приоритет да се дава на ролевите игри и драматизацията, а също и на метода на проектите.
- Да се задават повече открити въпроси (с отворен край).
- Широко да се използва онагледяването, като нагледите се подбират от непосредственото обкръжение на детето; за да се подобри нивото на абстракция, препоръчва се особено динамичната нагледност.
- Основните правила и обобщения често да се повтарят.
- Темпът на работа да е по-бавен, като не се въвеждат повече от един нов проблем на час, а се правят многобройни, но сравнително лесни практически упражнения.
- Препоръчва се твърда структура на урока, за да се създаде емоционална сигурност у децата.
- Честа смяна на дейността.
- Да се провеждат повече извънурочни и извънучилищни форми на работа, като се привличат и родителите, за да се разшири социалният опит на децата и да се повиши статусът им в класа.
- Да се възлагат индивидуални задачи. При групова работа групите да се формират хетерогенно.
- Специфика на учебното съдържание.
- Адаптация на програмите — курикулум и инструментариум.
- Учебното съдържание да е добре структурирано и близко до жизнения опит на детето, а новата информация да се дава на малки блокове.
- Да се набляга се езиковото обучение, като се препоръчва максимално да се използват упражненията по образец.
- Учителят да не се стреми да доминира в отношенията си с учениците, а да ги напътства.
- Да се повиши равнището на аспирации и мотивация, като се създават ситуации на успех, правят се графики на индивидуалните училищни постижения и т.н.
- Да се използват някои психотерапевтични техники, за да се подобри Аз-концепцията.
- Да се обръща особено внимание на неформалните контакти с учениците, които се стимулират да се идентифицират с учителите.
- Да не се критикуват грешките на учениците, а да се използват като част от процеса на обучение.
- Да се отбягват стандартизираните методи за оценяване, особено тестовете.

8.4. ПОДГОТОВКА НА УЧИТЕЛИ ЗА ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

В Препоръка № R (85) 7 на Комитета на Министрите към Съвета на Европа относно преподаването и изучаването на човешките права от 14.05.1985 година [Ib.], на бъдещите учители се препоръчва да «...изучават принципните положения на международните конвенции за правата на човека...», за да имат необходимата компетентност.

Към подготовката на учителите в интеркултурно измерение (пропедевтична и надстроечна) е насочена Препоръка № R (84) 18 на Комитета на Министрите към Съвета на Европа, относно интеркултурното образование, в частност в миграционен план от 25.09.1984 година [1b.]. Там се визира необходимостта «... да се запознаят с различията на културното възприемане между националната и другите култури ... запознаване с проявленията на етноцентризма и стереотипите, водещи да контрастни оценки... да се възприемат като агенти на културен обмен ... да познават отношенията между държавите, от които идват имигрантите и държавата-приемник в исторически, икономически, социален, политически план... да познават културата на страните, от които идват имигрантите... в това число и автентичната (специализация на място)... да се стимулират учителите да изучават езика на имигрантите... да се организират различни семинари по интеркултурно образование, в това число и интернационални за учители и администратори... центрове за практическо интеркултурно образование».

Ефективната работа в мултикултурни училища изисква учителите да съчетават добре познаване на учебното съдържание с широк набор от преподавателски стратегии. Те трябва също добре да познават езика на учениците и социокултурния фон. От тях се изисква:

1. Учителите трябва да създават атмосфера на приемане, да имат високи очаквания за достиженията на всеки ученик.

2. Да прилагат методи, които да затвърдяват различията на учениците и да ги учат да ценят разнообразието, да способстват за положително саморазбиране (психологическо, етническо, културно и индивидуално) и културна идентичност.

3. Да имат опит във въпросите на акултурацията и изучаването на официалния език, като умеят да работят с мултикултурни материали, отразяващи разнообразието от опити и перспективи. Билингвизмът трябва да се отчита и инструкциите към учениците да се съобразяват с езиковите им особености.

4. Културната група не трябва да се мисли като хомогенна. Учителят трябва да се стреми към балансирано възприемане на учениците като индивиди и участници в група.

5. Да направят училищните стаи безопасно място, да работят добре с различни индивиди и групи.

6. Различията в стиловете на комуникация, стиловете на учене и стиловете на вземане на решения трябва да се отчитат и съответно учениците да се учат на рационални такива методи.[45;58]

Интеркултурното образование е свързано с редица **специфични умения на учителя**.

На първо място е умението му за формиране на **базови социални умения у учениците**: умение за изслушване и разбиране на разсъжденията на другите; умение за ясно изразяване на своите мисли; умение за свободно участие в дискусиите, умение за анализиране на собствените мисли и за промяна на позицията, ако е необходимо; устойчивост на възгледите за собствения начин на живот.

Учителят трябва да може да формира у учениците **основни техники на учене**: техники на наблюдение, слушане, разбиране; техники за връзки в групата, комуникиране; техники за работа в интердисциплинарни групи.

Методическата компетентност на учителя се изразява в умения за: управление на класа; активизиране на групата; индивидуализация на преподаването; проектиране на проблеми, цели, концепции.

Много специфично, но и много важно е умението за «изследване-действие» — пренасяне на изследователските идеи в педагогическа ситуация, автовалидизация на резултатите, умение за бърза и ефикасна интервенция.

Интеркултурното образование изисква специфични **организационни умения** на учителя: умения за програмиране и организиране на работата в екип; умение за организиране на училищен интеркултурен обмен (индивидуално, групово, в клас).

ИНТЕРКУЛТУРНА ПЕРСПЕКТИВА НА УЧИТЕЛЯ

Интеркултурният фокус става императивен за кариерата на учителя (Садра Керка).[58] Вурзел (Wurzel) определя **интеркултурната перспектива** като “самокритично и рефлексивно възприемане и разбиране на другите в исторически и културни контексти, осведоменост както за различията, така и за човешкото сходство. За учителя това означава практикуване с осведоменост за своя собствен персонален и културен фон и същото по отношение на учениците.” [58]

Аз-концепцията и идентичността на учителя са критични в развитието на неговата кариера. Цел на подготовката му за интеркултурно образование е развитието на положителна самооценка и избор на кариера независимо от културния фон, разбиране за ценността на всички културни групи и развитие на ефективни навици за интеркултурни връзки. [Ib.]

Възгледите на човек за света (отношения, оценки, мнения и убеждения) се определят от културното наследство и жизнения опит. Индивидуалният мироглед на учителя се определя от културния фон, а също историческия, обществен и икономически опит на неговата културна група. Една от опасностите за интеркултурализма е да се мисли, че всички от дадената група имат идентични характеристики. Това не е така, хората са сложен продукт на рода, етничността и индивидуалността (Gainor and Forrest 1991).

Друго измерение на различията са средствата за комуникация - вербални и невербални. Интерпретацията на думите, жестовете, пространствените и временни връзки може да се модифицират под влияние на културната среда. Други величини: разбиране за причина и следствие, холистично или линейно мислене, конкуренция или хармония, дългосрочни или краткосрочни цели, възприемане на учителя като пълномощник или стимулатор, колективизъм или индивидуализъм, степен на допускането на нееднозначност, разрешения или ограничения, авторитарна или демократична семейна структура (Leong 1991; Rifenbary 1991; Wurzel 1984). Съгласно Селд, интеркултурната връзка означава способност за възприемане на другите хора без задължително съгласие с тях. Културно ефективният педагог има широк набор от навици, за да интерпретира мирогледа и стила на комуникация на учениците и да избира най-добрите стратегии и техники, за да им помогне. [58]

Културно квалифицираният педагог е осведомен за своята собствена етничност и индивидуални предубеждения, има знания и разбиране за културно разнообразни групи, и познава (притежава) културно актуални стратегии, навици, материал и ресурси.[58]

Ключ за ефективна подготовка на учителя за работа в разнообразна културна среда е включването му в съответна образователна програма. Като пример може да се дадат програмите за моделиране на разбирането на другата култура **RaFa RaFa** (елементарно ниво), **BaFa BaFa** (второстепенно ниво) и **Baranga** (недоразумения и конфликти поради различия в културата).

Джо Уитмър е автор на програмата **ASK (модел на разнообразието)**.[77] Тя има три елемента. “А” е осведоменост (представа) за себе си и другите. Наличието им е задължително, ако е необходимо да се оценява културното разнообразие. “S” се разбира като чувствителност към

другите и като навик в осъществяването на межкултурните връзки. “К” е представата (знанието) за културите, различни от нашата собствена. Културата влияе на чувствата, мисленето, невербалното поведение, идеите и възприятията и познаването на културата на другите е условие за подобряване на межкултурните връзки.

Програмата се осъществява на ниво училище. В нея най-активна роля играят директорът и педагогическият съветник. Познавателният, мотивационният и поведенческият аспекти на модела ASK може леко да се реализират на базата на конкретната училищна обстановка. Изучаването на собствената и на другите култури и развитието на чувствителност трябва да бъде основен компонент на всяка програма за управление, независимо от нивото на училището.

Подготовката на учителите по модела ASK трябва да предхожда тази на учениците. Те трябва да се тренират и да изграждат в себе си навици за интеркултурна комуникация.

Друга популярна система е т.н. “**Мултикултурен континуум на осведоменост**” на Дон Лок (Locke), която определя областите на осведоменост, които трябва да се владеят за контакт с културно друг човек. По същество това е една интеркултурна педагогическа таксономия). Те са 7: (1). Осведоменост за себе си на базата на самоанализ. (2). Осведоменост за собствената култура. (3). Осведоменост за расизма, сексизма и бедността, които трябва да се разберат като перспектива за себе си и за другите. (4). Осведоменост за индивидуалните различия. (5). Осведоменост за другите култури (особено значение на езика — вербални и невербални начини на изразяване). (6). Осведоменост за разнообразието. (7). Осведоменост за техниките на контакта. [61]

Друга подобна програма за подготовка на учители за интеркултурно образование е на **Департамента по гражданско образование на щата Айова**. Предпоставката е, че участниците трябва да видят себе си отразени в програмата и да се видят също в различни потенциални кариери. Програмата има пет части: (1) Аз-концепция (раса, пол, етнос, физическо състояние); (2) разбиране за света на професиите; (3) разбиране за приноса на всички групи в обществото; (4) общност на човешкия род, изключителност на индивидите и културните групи; и (5) интерперсонална и интергрупова връзка. Програмата включва самооценъчна контролна таблица за оценка на следните аспекти на училището и учебните планове: (1). разнообразие на ролеви модели за персонала; (2). разнообразие от възможности за избор от учениците на курсове и програми; (3). мултикултурно и плуралистично съдържание интегрирано във философията на програмата, целите, задачите и способите за оценка; (4). културно разнообразни дидактически материали; (5). културно компетентно преподаване, стратегии, поведение и отношения на учителя. [58]

Учителите могат да бъдат ефективни провокатори на изменения в ученическите среди. Ли и Ричардсън (Lee, Richardson) определят лимитите на техния интеркултурен потенциал по следния начин: значението на историята на групата, нейния път, перспективи, власт върху хората; ниво на етническа идентичност и акултурация; влияние на семейството, половоролевата социализация, религията; начинът на етикетиране на групата; традиционното отношение на доверие или недоверие към образованието като средство за социален контрол. [58]

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. М., 1990.
2. Баптист, Х.П. Образование в многокультурном обществе. - Отв. образование, №2, 1995.
3. Бахарева, Н.В. Социально-психологическое изучение национальных особенностей. В: Социальная психология, Л., 1979.
4. Бромлей, Ю.В. Очерки теории этноса. М., 1983.
5. Виденов, М. Социолингвистический маркер. С., 1998.
6. Георгиев, Б. Общностите - нашият дом класи, касти, етноси. С., 1991.
7. Гофман, Э. Представление себя другим. В: Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М., 1984, 188-196.
8. Душков, Б.А. Актуальные проблемы этнической психологии. - Псих. журнал, 1981, 5.
9. Ерикссон, Е. Идентитетът. - Педагогика, № 7-8, 1993.
10. Иванов, И. Проблеми на интеркултурното образование. Ш., 1997.
11. Интеркултурни взаимодействия. Под ред. на И. Иванов. Ш., 1997.
12. Интеркултурно образование. Наръчник. Под ред. на Ал. Андонов и Пл. Макариев. С., 1996.
13. Козлов, В.И. Проблема этнического самосознания в теории этноса. - Сов. этнография, 1974, N 2.
14. Кон, И.С. Психология предрасудка (о социально-психологических корнях этнических предрасудков). - Новый мир, 1966, N 9.
15. Королев, Г.Н. Психологическая ориентация в этнопсихологии. Механизмы субъективации. В: Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979.
16. Королев, С.И. Вопросы этнопсихологии в работах зарубежных авторов. М., 1970.
17. Кръстева, А. Этничност. В: Общности и идентичности в България. С., 1998, 7-48.
18. Кун, М., Т. Макпартленд. Эмпирическое исследование установок личности на себя. В: Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М., 1984, 180-187.
19. Кроева, Г.У. Методы изучения этнических стереотипов. - В: Социальная психология и общественная практика. М., 1985.
20. Кэмпбелл, Д. Социальные диспозиции индивида и их групповая функциональность. В: Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979.
21. Левкович, В.П., Н.Г. Панкова. Социально-психологические аспекты проблемы этнического сознания. В: Социальная психология и общественная практика. М., 1985.
22. Макариев, П. Философски проблеми на интеркултурното образование. В: Интеркултурно образование. Наръчник. С., 1996, 11-27.
23. Методи за интеркултурно образование в училище. Ш., 1997.
24. Ние-те. Кратък етнополитически речник. С., 1997.
25. Общности и идентичности. Съставител и редактор Анна Кръстева. С., 1998.
26. Общности и идентичности в България. Съставител и редактор Анна Кръстева. С., 1998.
27. Рождественская, Н.А. Роль стереотипов в познании человека человеком. - Вопр. психологии, N 4, 1986.
28. Современная зарубежная этнопсихология. М., 1979.
29. Старовойтова, Г.В. Некоторые методологические вопросы определения предметной области этнопсихологии. В: Социальная психология и общественная практика. М., 1985.
30. Тепавичаров, И. Етнокултурни общности и образование. - Училище, №3, 1993.
31. Уейгърт, А. Въвеждането на идентичността в социологическата психология. В: Идеи в социалната психология. Съст. Елка Тодорова. С., 1990, 104-138.
32. Филипяк, М. Образование в условията на социален и културен плурализъм. - Компас, №1/2, 1993.
33. Шибутани, Т. Социална психология. М., 1969.
34. Шихирев, П.Н. Исследование стереотипа в американской социальной психологии. - Вопр. философии, 1971, N 5.
35. Этнические стереотипы поведения. Под ред. А.К. Байбурина. Л., 1985.
36. Adorno, T.W., et al. The Authoritarian Personality. N.Y., 1982.
37. Allegra, A. La pedagogia la didattica per la formazione interculturale degli allievi. In: Le strategie formative per l'educazione interculturale nella scuola. Bologna, 1995.
38. Barth, F. Le groupes ethniques et leurs frontières. In: Théories de l'ethnicité. P., 1995, 203-249.
39. Bell, D. Ethnicity and Social Change. In: Ethnicity: Theory and Experience. Ed. by N. Glazer and D. Moynihan. Harvard, 1975, pp. 141-174.
40. Bidwell, C., N. Friedkin. The Sociology of Education. Handbook of Sociology. 1988.
41. Borgatta, E.F., M.L. Borgatta. Ethnicity. Encyclopedia of Sociology. N.Y., 1992.
42. Boudon, R., F. Bourricaud. Minorités. Dictionnaire critique de la sociologie. P., 1982.
43. Briand, J.-P., J.-M. Chapoulie. The development of schooling as an institutional process: an outline. In: International Perspectives on Education and Society, Vol.3, pp. 75-103.

44. Burnett, G. *Varieties of Multicultural Education: An Introduction to multicultural education.* Boston.1994.
45. Calderon, M. *Bilingual, bicultural, and binational cooperative learning communities for students and teachers.* In: *Children of la frontera.* Charleston, 1996.
46. Chercaoui, M. *Sociologie de l'éducation.* P., 1986, pp. 94-127.
47. Coulon, A. *Etnométhodologie et éducation.* P., 1993.
48. De Queiroz, J.M. *L'école et ses sociologies.* P., 1995.
49. Dubar, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* P., 1991.
50. Duru-Bellat, M., A. Henriot-van Zanten. *Sociologie de l'école.* P., 1992, pp.164-165)
51. England, J. *Pluralism and Education: Its Meaning and Method.* NY, 1995.
52. Étienne, J et al. *Dictionnaire de sociologie (Les notions, les mécanismes, les auteurs).* P., 1995.
53. Forquin, J.-C. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques.* P., 1996.
54. Gordon, M. *Toward a General Theory of Racial and Ethnic Group Relations.* In: *Ethnicity: Theory and Experience.* Ed. by N. Glazer and D. Moynihan. Harvard, 1975, pp. 84-110.
55. Hofstede, G. *Cultures consequences: International differences in work-related values.* Beverly Hills, 1984.
56. *I fondamenti internazionali dell'educazione interculturale, con riferimento all'educazione al non razzismo e ai diritti umani.* UNESCO, 1995.
57. Isaacs, H. *Basic Group Identity.* In: *Ethnicity: Theory and Experience.* Ed. by N. Glazer and D. Moynihan. Harvard, 1975, pp. 29-52.
58. Kerka, S. *Multicultural Career Education and Development.* 1993.
59. Laperrière, A. *La construction sociale de l'identité ethnique en contextes multiethniques contrastés.* In: *Coultures ouvertes sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction.* Vol 2, P., 1994, pp.194-207.
60. Lipansky, E. *Approche de la communication interculturelle à travers la dynamique des groupes.* In: *Coultures ouvertes sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction.* Vol 2, P., 1994, pp.108-118.
61. Locke, D. C. *Cross-cultural counseling issues.* In A. J. Palmo & W. J. Weikel (Eds.), *Foundations of mental health counseling.* 1986, pp. 119-137.
62. Merryfield, M. M. *Institutionalizing cross-cultural experiences and international expertise in teacher education: The development and potential of a global education PDS network.* *Journal of Teacher Education*, 1995, 46(1), pp.1-9.
63. Moertan, M. *Le fin d'Ariane et le fillet d'Indra. Réflexions sur ethnographie, ethnicité, identité, culture et interaction.* In: *Coultures ouvertes sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction.* Vol 2, P., 1994, 129-146.
64. Parsons, T. *Some Theoretical Consideration on the Nature and Trends of Change of Ethnicity.* In: *Ethnicity: Theory and Experience.* Ed. by N. Glazer and D. Moynihan. Harvard, 1975, pp. 53-83
65. *Pedagogia interculturale,* Roma, 1996.
66. Poutignat, Ph., J. Streiff-Fenart. *Theories de l'ethnicité.* P., 1995.
67. Rey-von Allmen, M. *Des mots aux actes. Terminologie et representation des migrations, des rapports sociaux et des relations interculturelles.* In: *Coultures ouvertes sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction.* Vol 2, P., 1994, pp.385-398.
68. *Sciences économiques et sociales (1-re ES),* P., 1994.
69. Secco, L. *Concezioni di pedagogia interculturale.* In: *Pedagogia interculturale,* R., 1996, pp. 7-47.
70. See, K. O'Sullivan, W.J. Wilson. *Race and Ethnicity.* *Handbook of Sociology.* Ed. By N.Y. Smelser. Beverli Hils, California, 1988, pp.223-242.
71. Spenser, L., A. Dale. *Integration and Regulation in Organisation: A contextual approach - Sociol.Rev.,* Vol. 27, N4, 1979.
72. Swick, K.J., G. Boutte, and I. van Scoy. *Multicultural Learning through Family Involvement.* - *DIMENSIONS* 22 (4, Summer), 1994, pp.17-21.
73. Tabouret-Keller, A. *De la culture ideale aux cultures de contact.* In: *Coultures ouvertes sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction.* Vol 2, P., 1994, pp.15-39.
74. Taracena, E. *La construction psychique de l'enfant sous l'influence de mod sociétés les identitaires different.* In: *Coultures ouvertes sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction.* Vol 2, P., 1994, pp.165-175.
75. *The Dictionary of Human Geography.* Third edition. Edited by R.Y. Johnston, D. Gregory, D. Smith. Oxford, 1993.
76. *Traite de Sociologie.* Sous la dir. R. Boudon., P., 1982.
77. Wittmer, J. *Valuing diversity and similarity: Bridging the gap through interpersonal skills.* Minneapolis: Educational Media Corporation. 1992.