

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ПРЕДПОСТАВКИ ЗА
ИНТЕРКУЛТУРНО ВЪЗПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ НА
ДЕЦА И ЮНОШИ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА**

Иван Димитров

**PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS FOR
INTERCULTURAL EDUCATION OF CHILDREN AND
ADOLESCENTS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT**

Ivan Dimitrov

ABSTRACT:

Based on long-term comparative studies of children and adolescents, their parents and teachers, representatives of different ethno-cultural groups, with the help of psychological questionnaires revealing their ideals and representations, their attitude to the educational environment, their relationships and subjective well-being, to various theoretical and practical conclusions. According to one of them, the inviolability of honor and dignity of people, no matter of their racial, ethnic, national and gender, should be regarded as a universal principle. On this principle should be get it a consensus and to be shared by the otherwise radically opposite philosophical-methodological trends (liberalism, conservatism, multiculturalism, etc.) in the socio-educational practices. These practices should be having a systemic character and common goals. We consider it particularly important that they be based on real psychological prerequisites for the education and training of children and adolescents living in a multicultural environment (detailed for each age group in the report).

Key words: the diversity of cultures as a higher value; nominal psychological peculiarities for children and adolescents; equivalent educational and training practices.

I. Теоретико-методологическа постановка на проблема

Пряката и „обратната“ глобализация сериозно променят „социо-културната екология“ на съвременната генерация деца и юноши по целия свят. Но от особен интерес за нас са тези процеси тук - на Балканите, т.е. в регионален, национален и локален план, последствията на които би трябвало своевременно да бъдат предвидени, цивилизовано и обективно отразени.

Що се отнася за страни като България, едва ли е пресилено, ако се каже, че те са обречени, поне до средата на века, на финансово-

икономическо развитие не чрез собствени средства, а главно чрез инвестиции от чужди страни и транснационални компании, но те също се съпровождат по различен начин от влиянието на съответните чужди култури, от които и произтича новото и различното за нас “know how”.

1. Кратка статистическа картина.

Сред многото „аномични“ /Дюркем/ реалии у нас една от тях е особено тревожна – това е *миграцията*. Статистическите данни сочат, че от 90-те години на ХХ век насам България са я напуснали около 2 млн. нейни граждани, сред които 56 % са на възраст между 20-39 години, т.е. работоспособна и репродуктивна възраст. Населението на България само през 2016 г. е намаляло с близо 52 хил. и сега е 7 101 859 души. Ежегодно около 100 хиляди млади хора заминават да се учат в чужбина, като предпочитания това да правят изпяват и все по-голям брой юноши. За 2015 г. от 65 хил. първокласници една пета част от децата ще се учи извън страната.

Според тези данни България се намира в списъка на 20 държави в света с най-ниска раждаемост /9 на 1000/ и едновременно с това с нарастваща тенденция по показателя смъртност на населението /14 на 1000/. Възрастните хора над 65 г. са 20 % от населението, а децата до 15 г. – едва 14 %. Продължава и миграцията вътре в страната – от селата към градовете – 5 млн. и 200 хиляди българи днес живеят в градовете, т.е. това са 73 % от населението. Постоянно се увеличава броят на млади двойки, живеещи на семейни начала, но без сключване на брак. С близо 1 000 е намалял броят на новородените деца през 2016 г., като през същата година са регистрирани по-малко бракове, а в същото време се увеличават разводите – всеки втори брак у нас приключва с развод, т.е. синдромът на „разбитото семейство“ е засегнал и нашия народ. Сред страните-членки на Европейския съюз България е най-бедната, с най-ниски показатели за естествен прираст на населението, а по брой на децата, родени извън брака, заема първо място в този съюз. Не трябва да се пренебрегва и *етнокултурната съставляваща* на днешната българска „демографска катастрофа“ / Н. Стефанов/, според която сред новородените деца по-малко от половината са родени от етнически български майки в сравнение с ръста на раждаемост на турски и особено на ромски деца.

2. Кратки терминологични уточнения

Добре известно е, че всеки човек е представител на своя род и народ, и това е унаследена и иманентна, вътрешно присъща негова черта, а не следствие от неговия личен, самостоятелен и съзнателен избор. В този смисъл с термина „народ“ се обозначава макрогрупа

от хора, обединени от общия си корен и кръв, род и произход. Чувството и съзнанието за взаимосвързаност и общност /народност/ се зараждат и развиват чрез езика, културата, религията. С термина „нация“ се визира не само по-късен и по-висш етап от развитието на народността, но и по-широка макрогрупа или общност от хора, принадлежността към която може да бъде и следствие от субективен и съзнателен избор от страна на всеки човек, а не задължително иманентна и унаследена негова даденост. Членовете на такава макрообщност /националност/ осъзнават себе си не само като обитаващи една и съща територия, обединени от общ език, но и творящи обща култура и история, макар че те могат да изповядват различна религия и да използват родния си език, както и да тачат устоите и традициите на своята собствена народност.

В България живеят представители на много народности – арменци, евреи, роми, руснаци, турци и др., които са неразделна част от българската нация /споделящи обща територия, съдба и история/, което не изключва тяхната народностна специфика и което не означава, че вътре в нея етническите /народностните/ различия не съществуват. Именно тази тяхна специфика и отразяват термините „етническа група“ и „малцинствена общност“. За всички тях българската народност е не само и не просто нацио - и държаваобразуващата като „мнозинство“, но и преди всичко естествената „тъкан“ на нацията, нейната местна и постоянна база. Разбира се, че принос и отговорност за националния „етос“ – дух, стопанство, устройство, безопасност, сигурност и ред, носят всички съставляващи нацията народности, но първа сред равни за тях е основополагащата, „именуващата единицата“ от съставни части, т.е. българската етническа общност. Може да се каже също, че тя е и „домакинстващата“ за отделните малцинствени групи, влизащи в състава на българската нация. Ето защо нейната загриженост за своята собствена етнокултурна самобитност и отговорността ѝ за националната идентичност като цяло са не по-малко естествени и важни от тези на малцинствените групи, а напротив. И затова ще подчертаем, че в еднаква степен трябва да се грижим както за правата на малцинствата в нацията, така и лоялността и отговорността им пред нацията. И така, зад термина „етническа група“ или „малцинствена група“ лежи значението на „относителен дял“ на дадена общност от населението и нацията със свои физически и етнокултурни особености /език и/или вероизповедание/. Там, където няма съответствие между правата и отговорностите на отделните етнически групи, се настанява привилегироваността и

несправедливостта, а оттук – недоверието и съмнението, недружелюбността и враждебността между тях.

Добре известно е, че съдържанието на термина „национално малцинство“ се третира от Виенската декларация за националните малцинства от 9.10.1993 г., според която в България такива няма, тъй като тя не е завладявала чужди територии, на които да са останали да живеят представители на съответните нации. Известно е също, че България е сред страните, исторически граничеща със самата себе си, т.е. нейните „корени“ са отвъд сегашните ѝ граници, така че там техните „издънки“ са пълноправни, според Виенската декларация, български национални малцинства.

3. Философско-методологически рамки

Приемането на заобикалящото ни многообразие от народи и култури в рамките на ограничени географски пространства, тяхната взаимна толерантност, съжителство и сътрудничество е насъщен и болезнен императив на времето и региона, в който живеем. Смятаме, че съзнанието за мултикултурализма и интеркултурализма като насъщна социална и лична ценност може да бъде формирано най-вече чрез средствата на най-хуманния и демократичен инструмент – образованието. Чрез образователната система, в която е включена подрастващата генерация, още от *детската градина и училището*, може да се достигне до разбиране на етнокултурните различия между представителите на отделните народи и култури, до толерантност към тях, взаимно уважение и приемане на заобикалящото ни разнообразие като гаранция не само за неговото съхраняване, но и за неговото единство в по-широката национална система. Но тук следва да се съблюдава следната последователност: съзнанието за единството има за своя необходима предпоставка ценността на многообразието.

„Многообразието от раси, народи и индивиди е не само най-богатият продукт на природната и културната история, но и най-мощният естествен генератор на развитието, най-надеждният гарант на бъдещето за всеки човек и народ, за човечеството като цяло“ /Солженицин, 1998/.

Не храним обаче илюзията, че работата *във и чрез образованието* ще е достатъчна, за да се предотвратят и избегнат недоразуменията, напреженията и конфликтите, и да се осигурят нужните за всички ни мирно съжителство и сътрудничество между представителите на различните етноси и култури, и не само поради това, че пренебрежението и незначитането, малтретирането и експлоатирането на „другите“, „различните“ и „чуждите“ по расов,

класов, етнически, религиозен, и полов признак имат своята стародавна традиция по света. В наши дни за едни подобна практика на „стигматизиране“ си остава постоянна, за други - актуална, а за трети – нова и привлекателна, и затова не трябва да бъдем прекалено самоуверени в желанието си за нейното пресичане и изкореняване. Но сме убедени в това, че именно образованието е най-ефективното средство за борба срещу стигматизацията на „другите“ и „различните“. За нас – българите, вредна би била и една друга илюзия, произтичаща от това, че сме нямали имперска практика в историята си като народ и, следователно, посоченото по-горе не е наш проблем. Но трябва ли да доказваме, че подобни явления често се инспирират отвън и че много лесно се „присаждат и прихващат“ от нас самите, ако липсва своевременна надеждна „имунизация“ на подрастващата генерация деца, юноши и младежи, т.е. вътрешна социално-психологическа бариера и съответна култура на общуване с „други и различни“? Но дори и да допуснем илюзията, че образователната система може да реши проблема или да компенсира социално-политическите и икономическите причини за неблагоприятията в отношенията между различните етноси, и тогава не трябва да забравяме, че училището и обществото не могат да се самоизолират едно от друго. Необходимостта от синергичност между тях днес се подсилва и от обстоятелството, че интеркултурното образование в мултикултурна среда е не само „спорно и дискуссионно“, неясно за едни и неприемливо за други, но и заради неговата иманентна вътрешна сложност и противоречивост. И не случайно редуцирането му до включване на съответни елементи в учебните предмети или директно на отделни учебни дисциплини / например, „гражданско образование“, „религиознание“ и др./, до разнообразяването на училищните библиотеки с „мултикултурен учебен материал“ и т.н., някои автори с право наричат *“tokenism”*, т.е. нещо условно и символично /Mitchel, Healey and Lindsay, 1984/.

Образователните измерения на интересуващия ни проблем не биха могли да бъдат успешни, ако не се опират на съответните психологически предпоставки, а те, от своя страна, са в зависимост от различни философско-методологически парадигми. И затова накратко ще посочим изходните принципи на основните сред тях.

3.1. Ако се обърнем към постулатите на *постмодерния либерализъм*, тогава на преден план ще излезе своеобразната интерпретация на самата култура, а именно: че тя не трябва да се възприема като „затворена цялост“, така както и идентичността на всяка една личност не би могла да бъде постоянно зависима и продукт

на една единствена култура. Оттук ще произтекат и следващите принципи: 1/ примат на индивидуалните права и свободи на личността, сред които и правото на всяка личност да живее в съответствие с личната си „концепция за доброто“; 2/ ненакърнимост на честта и достойнството на човека; 3/ равенство пред закона; 4/ необходимост от свобода и алтернативи пред отделния индивид и групата, противопоставени най-вече на „вътрешногруповото потисничество“; и 5/ възможност за рефлексивно и рационално усвояване на традицията. /Хабермас, /2003/,

3.2. Радетелите на „политиката на признаване“ на културните различия предлагат друг подход, от който произтича контрастна и различаваща се картина, възприемана буквално като контрапункт на предишната. За тях на преден план излизат не индивидуалните права и свободи, а «колективните», общностните, откъдето спецификата в интерпретацията на етническите малцинства / «общности на доброволни имигранти», продължаващи в чужда на тях страна да спазват устоите на своята собствена култура и религия, да използват своя език и доброволно да се сдружават и националните малцинства /«самоуправляващи се преди и териториално локализиращи групи», които впоследствие са били «инкорпорирани» чрез завладяване в по-големи държави или във федерация от държави/. Те не споделят предлаганата от либерализма «ненамеса в пазара на културите» или неговото «добронамерено безразличие», като им противопоставят три свои принципа: 1/ равенство; 2/ исторически споразумения и 3/ културно многообразие. От тях следват и акцентите върху необходимостта от самоопределение, правото на всеки да бъде различен и ползата от културното многообразие /Kimlicka, 2000; Taylor, 1989 и др./,

3.3. Съществуват разбира се и опити за „съвместяване“ на характеристики от двете противостоящи се парадигми – на „индивидуализма“ и на „комунитаризма“, на „универсализма“ и „контекстуализма“, илюстрация на което са възгледите на Ш. Бенхабиб /2002/. В книгата си „Претенции на културата. Равенство и разнообразие в глобалната ера“ тя изхожда от това, че културите са източници на наративи /етнически, религиозни, езикови и др./, които са принципно важни за самия генезис и утвърждаване на индивидуалната самоидентификация на хората. На тази база тя предлага към културните различия да се подхожда от позициите на „социалния конструктивизъм и интерактивен универсализъм“, от които следват няколко основни положения: 1/ „другият“ и „различният“ може да бъде разбран само в лоното на уважителен

към него диалог и най-вече в резултат на неговия „собствен самоидентифициращ се наратив“; 2/ възприемащият отвън дадена култура, т.е. „социалният наблюдател“ е склонен да я вижда като монолитна цялостност, ясно очертана, осмислена и контролируема, докато носителите на самата култура, т.е. „социалните агенти“, възприемайки я през призмата на общите, макар и не безспорни, наративи, често си изграждат различна от тази на социалните наблюдатели представа за родната си култура, т.е. за тях по-скоро тя е немонолитна и неонтологична, дифузна; 3/ ширещата се глобализация /пряка и обратна/ чрез миграцията на огромни маси от хора неизбежно разширява и задълбочава културния плурализъм, спрямо който най-еквивалентният и правомерен отговор е „универсалисткия модел на съвещателна демокрация“. Смята се, че съобразяването с тези особености и прилагането на следните три принципа: 1/ егалитарна взаимност; 2/ доброволно самопричисляване и 3/ свобода на излизане „от“ и асоцииране „към“ групата ще смекчат крайностите на либерално-демократичния универсализъм, от една страна, и претенциите на културите, от друга страна, съвместявайки синергично техните достойнства. По този повод ще напомним идеята на руския психо-историк Б.Ф. Поршнев /1979, с.107/, който пише:

„В археологията и етнографията няма култура в единствено число – има съотношение на култури. Има само двойствен процес: културно обособяване /създаване на всевъзможни отличия от „нас“ и от „тях“/ и културна асимилация по пътя на заимствания, приобщавания /частично или пълно навлизане в общото „ние“/.

Напоследък първият от тези два процеса се представя като „дискултурация“ и „инкултурация“, а вторият като „акултурация“. В лоното на този нов контекст отделен и много важен въпрос представляват стратегиите на поведение на хората – на интеграция, сепарация, асимилация, маргинализация /Berry, Poortinga, Segal, Dasen, 1992/, които са предмет на сериозни актуални изследвания и за които също трябва да се държи сметка в практическата работа с представителите на различните етнокултурни общности.

II. Психологически предпоставки и образователни измерения

Преди да пристъпим към техния анализ спрямо отделните възрастови групи в рамките на детството и юношеството, ще отбележим, че съвременната образователна система по света и до ден днешен не е достигнала до едно единствено и приемливо за всички разбиране на интересувания ни проблем, а отгук – до една универсална учебна програма или практика дори в страните със стародавни имперски и колониални традиции и поради това с опит в

антирасистското и интеркултурното образование /Англия, Франция, Холандия, Белгия и др./.

1. Предучилищно и начално училищно детство

Възпитателната и образователната работа в детската градина и в началното училище би била продуктивна единствено тогава, когато е съобразена със спецификата на детското съзнание, с потребностите, интересите и склонностите на децата и учениците, и не привнася в живота им съдържание, форми, изисквания, стандарти и критерии, които нямат еквивалент в тяхната психика, съзнание и личност. Преждевременното и изкуствено натрапване на несъобразени с техните потребности „новости“, не само че не водят до желания резултат, но и убиват интереса на децата към образованието и институциите. Основната характеристика на детското съзнание до настъпване на пубертета е неговата *синкретичност*, еквивалент на която са изкуствата и техните производни, с помощта на които истината се постига непосредствено и емоционално, не толкова с помощта на волята, логиката и дидактиката, а непринудено, следвайки „повелите“ на потребностите и удоволствието от тяхното удовлетворяване, както и примера на грижовния и авторитетен учител.

Конкретните форми на синкретичното отражение на действителността са: 1/ слушането и четенето на приказки и други литературни произведения; 2/ свободни сюжетно-ролеви игри и театрални драматизации; 3/ музика, пеене и танци; 4/ рисуване, апликиране, моделиране и, особено, 5/ ръчния художествен труд като модел на народните занаяти и фолклора на отделните етнически общности. А в областта на фолклора народите не могат да бъдат делени на „бедни“ и „богати“.

Практиките в областта на интеркултурното възпитание и образование използват различни поводи, форми и средства за взаимно опознаване на децата от различните етноси и култури, сред които са: 1/ празници и фестивали, като по време на тях в детските градини и училищата се уреждат микрокътове и изложби на съответните етнокултурни общности; 2/ драматизации със съответен реквизит, игри и играчки, традиционни за тях; 3/ базари и дни на отделните етнокултурни групи; 4/ приказки и книги, и др. Всичко това безспорно увеличава усещането на най-малките деца и ученици за сигурност и доверие, развива уменията за взаимопомощ и сътрудничество, за толерантност, уважение и разбирателство, както и чувството за етнокултурна идентичност и субективно благополучие сред останалите. Богати възможности се съдържат във фолклора и

кулинарното изкуство на отделните етноси. Чрез ритмите, песните и танците, както и чрез техните облекла и багри, чрез кулинарните си изкуства, всяка една от етническите общности ще може да покаже не само своето равенство с другите, своя колорит, своята специфичност, а и своето сходство, продукт на взаимното проникване и взаимодействие между хората от различни култури, а защо не - и своето превъзходство.

В допълнение ще приведем и опита на *Крис Тибетс / Tibbetts, 1984/* - английски социален работник с продължителен стаж в областта на мултикултурното образование, която работи с *предучилищни игрови групи / "under-fives play groups"*, като акцентира върху позитивното знание за етническите различия, майчиния език и стимулирането на билингвизма. За нея решаващо условие за успеха е привличането на родителите и близките на малките деца от малцинствените групи в интеркултурния възпитателен процес в детската градина, т.е. акцентът се поставя върху *работата с цялото семейство на децата*. Въвличането на родителите в работата с децата в институциите се разбира не като подчиняване на съществуващите стандарти и императиви на господстващата култура и тяхното безропотно следване от родителите, а като „обмяна“, като сътрудничество на идеи и ценности, продукт на различните култури, чийто представители са децата и родителите от различните малцинствени общности. При това въвличането на родителите *се индивидуализира* в съответствие с техните условия на живот, равнище, възгледи и потребности, като се държи сметка и за това, че едни от тях се стремят да се приобщят и интегрират в доминиращата култура / *“акултурация”* /, други ще се придържат към императивите на своята култура / *“инкултурация”* / и подозрително ще възприемат детската градина или училището като „агенти“ на скритата асимилация, а трети ще пледират не само за признаване и равнопоставеност на културите, но и дори за *„дискултурация“* и т.н. Оттук и необходимостта от личен и различен контакт, за да се разберат представите, очакванията и идеите на семействата от малцинствените групи за възпитанието и развитието на техните деца.

Продължителният път на Крис Тибетс ѝ позволява да направи следните по-важни заключения: 1/ само по себе си пребиваването в смесени по етнически признак групи, продължителното съвместно съжителстване и игра не водят до формиране на толерантност между

малките деца, ако те не получат своевременна и компетентна помощ от страна на възпитателите; 2/ на *предучилищното детство* трябва да се гледа като на „*интегрален компонент на мултиетническия подход*“, което означава, че пропуснатото в тази възраст и отлагането на интеркултурното възпитание за по-късна възраст не осигурява устойчив положителен резултат, тъй като тази „празнота“ се запълва от нагласи и предразсъдъци, „*битуващи в английското общество, където расизмът е широко разпространен и институционализиран*“ / Tibbetts, 1984, p. 8/. Реален проблем при този подход са субгрупите вътре в етнически смесената детска група или училищен клас. От една страна, тяхното наличие дава на децата от малцинствените общности по-голямо спокойствие, сигурност и доверие, а, от друга страна, възможност за обособяване и противопоставяне на другите. Затова в такива случаи тя препоръчва стимулиране на участието на субгрупите в дейностите на по-широката детска общност.

Ако резюмираме, тогава *основните възпитателни и образователни задачи* спрямо децата от предучилищна и начална училищна възраст биха могли да бъдат следните: 1/ в съответствие със спецификата на детското съзнание /синкретичност и холистичност/ работата трябва да отразява не само реалните потребности и живот на децата, но и да намери израз в една „действена практика“ с цел развиване на възприемчивост и положително отношение към етническите различия, т.е. да се държи сметка, че нагласите и емоциите в тази възраст изпреварват „чистото“ знание; 2/ уважаване примата на *сензорната и емоционалната чувствителност* на детската психика, откъдето и подходящите форми, съдържание и средства 3/ практиката по интеркултурното възпитание трябва да бъде не само близка и достъпна до реалния живот на децата, но и единна, системна и последователна за всички компоненти на заобикалящата ги среда – персонал и деца в детската градина и училището, родителите и семействата, както и всички извън тях, които споделят и ценят съвместното съжителстване и сътрудничество, взаимното уважение и разбирателство; 4/ стимулиране и подкрепа на майчиния език и билингвизма като източници за развитието на личната и етнокултурната идентичност; 5/ изграждане на положителна представа и оценка на различните етноси и на тази база - полагане основите на социалната интелигентност; 6/ скритите, завоалираните, неподозирани източници на пристрастия и предубеждения, на предразсъдъци и негативни символи далеч по-лицемерно „стигматизират“ и петнят „другите“ и различните“, пораждат и поддържат латентна социална и етническа „субординация“

2. Пубертетна и юношеска възраст

Наличието на две различни „лица“ на проблема особено отчетливо се проявява в образователните системи по света спрямо по-горни възрастови групи - пубертетна, юношеска и младежка възраст, където проявите на „открит“ / *“overt”*/ расизъм, национализъм и шовинизъм, и на „скрит“ / *“hidden”*/ - институционализиран такъв зачестяват. Първите две възрастови групи, често не винаги основателно сливани и подвеждани под един и същ „психологически знаменател“, са ученици, съответно, в средния и горния курс на българските училища. Разбира се, че в тези две училищни степени могат да се използват някои от обсъжданите предишни форми и средства на интеркултурното образование – подкрепата на майчиния език и на билингвизма, привличането на семейството и на локалните етнически общности като сътрудници на училището, но едновременно с това трябва да се съобразим и с променилата се „социална ситуация на развитието“ /Виготски/ в тези възрастови групи.

Кои са по-съществените характеристики на променената „социална ситуация на развитие“, която, както и добре известно, в разбирането на Виготски не е синоним на „социалната среда“? Преди всичко това са следните: 1/ рязка диференциация на учебното съдържание още в средното днес училище /пубертетна възраст/ в отделни учебни предмети, преподавани от различни учители, всеки един от които със своя система от критерии и оценки, така че много често те изглеждат като разнородна „колекция“, отколкото като единен учебен „етос“; 2/ съзнанието на учениците сега се насочва към „същността“ на явленията, към техните връзки и зависимости, към тяхната каузалност и към това, което науката знае за тях; 3/ диференциация на учебните интереси на учениците и постепенното им превръщане във вътрешни, познавателни интереси, откъдето произтича необходимостта от подчертана индивидуализация на обучението още в пубертетна възраст; 4/ преориентация от мненията и критериите на възрастните /родители и учители/ към тези на връстниците / в пубертетна възраст/ и в тази връзка възниква подчертана потребност от равенство с тях и трудно приемане на привилегированото положение на връстници по някакъв признак / расов, класов, полов/, което неизбежно поражда търсенето на нови форми на сътрудничество; 5/ ново равнище в развитието на самосъзнанието и мотивацията / при юношите от горната училищна степен/ по посока на тяхното генерализиране и устойчивост, откъдето и ролята вече на вътрешната позиция и личната идентичност,

стремежа към независимост и еманципация, към изработване и отстояване на свое собствено мнение и към самоутвърждаване; 6/ неприемане на чужди оценки и ценности, враждебност спрямо групи, чийто ценности не съвпадат с техните собствени; и 7/ юношите вече съдържат психологически потенциал за ролята на своеобразен „жизнен и социален регенератор“ /Ериксън/ и др.

Дори само тези да бяха промените в психиката и личността при подрастващите и при юношите, те са достатъчни, за да преразгледаме съдържанието и формите на интеркултурното образование спрямо тези възрастови групи и училищни степени. На базата на какви принципи и цели, чрез какво съдържание и форми можем да продължим процеса на интеркултурното образование и развитие. От гледна точка на императивите на собственото им психично развитие, както и от страна на социалните очаквания към тях, на преден план излиза изграждането на учениците като „социално образовани личности“ /Straker-Welds, 1984, p. 5/.

Постигането на тази мащабна цел – „социална образованост и интелигентност“, може да стане по два основни пътя: 1/ чрез използване възможностите на съответния учебен план и 2/ чрез търсене на неформални, факултативни форми на „социално образование“. И в двата случая обаче общо и необходимо условие е съгласуването и единството на усилията на училището, медиите /особено електронните/ и на обществото като цяло, тъй като училището е своеобразно огледало, в което се отразяват обществото и неговите нрави така, както в децата се отразяват, оглеждат и прозират техните собствени родители. Ценностите, законите и нормите в държавата и обществото, според нас, не могат да не се проявят и да не обогатят училищния живот във всичките му сегменти и форми, както и обратното – изграденото в училище не може да не се влее в обществото и нацията и да не им повлияе. Този извод сме извели и подкрепили с редица резултати от собствените ни емпирични изследвания, сондиращи в частност взаимоотношенията между ученици с различна етнокултурна принадлежност в класа /училището и тяхното субективно благополучие /Димитров, 2010/.

Практиците в областта на интеркултурното образование / Mitchell, Healey and Lindsay 1984 и др./ убеждават, че всички предмети от учебния план за тези възрастови групи съдържат специфични възможности за свързване помежду им за целите на интеркултурното образование и развитие, за формиране на позитивна идентичност при всяка една от етническите групи. Разбира се, първенството е на художествената литература и на историята и не случайно някога и в

нашето училище учителят по „словесност“ се възприемаше като централна фигура в него. Практическата работа на Д. Гилбърт /Gilbert, 1984/ показва например как *математиката*, традиционно разглеждана като пределно специфична и обособена част от цялостното обучение на учениците, може да бъде включена и използвана за целите на интеркултурното образование в мултикултурна среда. Даун Гил /Gill,1984/ пък разкрива как обучението на подрастващите по *география* поддържа установеното „*етноцентрично статукво и социално стратификация*“ и като анализира програмите и учениците по география в съвременното английско училище той заключава, че те са „*имплицитно расисти*“. Акцентът в тях се поставя върху миграцията, урбанизацията, световната търговия, социалната стратификация и много други, но за учениците скрити остават причиняващите ги източници и механизми; връзката, че богатството на малцина се дължи на обедняването на милиарди други хора по целия свят, в сянка остават виновниците за несправедливото разпределение на богатата, за икономическото господство и неравенство, както и за социалното и класово разслояване. И затова Гил предлага господстващия засега „описателен и констативен“ подход да се замени с „контекстуален, каузален и обяснителен“ / вж. подробно: Gill, 1984, p. 59-70/.

Посоченият подход, както и обучението на учениците в смесени по етнически признак и възможности класове, има редица не навсякъде обаче използвани достойнства. Мотивира учителите съвместно, а не поотделно всеки за своя учебен предмет, да планират съдържанието, формите, средствата и последователността на преподаване на учебните дисциплини / “cross-curriculum learning”/, като по този начин се избягва механичното съчетаване на учебните предмети по механизма на „*колекцията*“, а се постига свързаност, приемственост и холистичност. В допълнение към това учителите получават възможност по-ясно да дефинират показателите и критериите за оценка на собствената си работа с учениците /“външна валидност“/, както и своевременната и обоснована смяна на приоритетите. От своя страна, учениците от различните етнически общности се проникват от увереността, че те са еднакво ценни и равни в образователната институция.

Ако се опрем на посочените по-горе характеристики на „социалната ситуация на развитие“ в *пубертетна и юношеска възраст*, както и на опита на току-що цитираните практики, както и на заключенията от собствените си дългогодишни изследвания / Димитров, 2010/, тогава интеркултурното образование в

мултикултурна среда би могло да се декомпозира за тези възрасти в съответствие със следните по-важни принципи и цели: 1/ с присъщото им вече абстрактно-логическо и концептуално мислене / Piaget, 1991/ подрастващите и юношите се насочват към източниците и причините за възникващите напрежения и конфликти между различните етнически групи в обществото, към търсене на социално-политическите и икономическите мотиви на различните етноцентрични практики /расистки, класови, националистични, шовинистични, религиозни, сепаратистки и др./, пораждащи неравенството между различните етнически групи и подклаждащи сблъсъка и конфронтацията между тях; 2/ „спираловидност“ в учебното съдържание по отделните учебни предмети и години на обучение, като отчитаме опита на учениците, т.е. техните постижения и пропуски, по механизма не на „колекцията“, а на „гешалта“ – на интеграцията и структурата, на приемствеността, последователността и системността; 3/ активно участие на самите ученици в прилагане на своите знания на практика и формиране на умения за междукултурно общуване, взаимодействие и сътрудничество, за постигане на доверие, междуетническо разбирателство и равенство в техния собствен училищен живот и прилагането му впоследствие и в по-широк социален контекст; 4/ обучаване на учениците във взаимен „респект“, в независимо, критично и самостоятелно мислене, в зачитане на индивидуалните и етнокултурните различия; 5/ възприемане на етнокултурното разнообразие като лична ценност и отговорност, а практиката по изграждането ѝ не като нещо спуснато „отвън“, „отгоре“ и като нещо „епизодично“, а доказвана чрез лична и открита ангажираност на всички в системата – учители и ученици, родители и семейства, съответните етнически общности и техните организации с цел изграждане на подкрепящ тази ценност вътре и вън от училището контекст; 6/ учениците следва да се проникнат от убеждението, че всички култури са еднакво интересни и ценни, бидейки иначе различни, да приемат като обективно, естествено и ценно заобикалящото ги многообразие от етноси и култури.

В заключение ще отбележим, че описаният път в областта на интеркултурното възпитание и образование на децата и юношите в мултикултурна среда няма да е лесен, нито пък безспорен и всепризнат, но е необходимо да бъде извървян именно и най-напред от образователната ни система, предназначението на която е да учи и подпомага обществото, държавата и властта в нея като цяло в култивирането и отстояването на тези ценности, за да се препятства алиенацията на малцинствените етнически общности от нацията в

полза на приемането на многообразието от култури и тяхното взаимно индуциране и взаимно обогатяване. На днешната подрастваща генерация ѝ предстои да живее в културно плуралистично общество, за което тя трябва да бъде своевременно и качествено подготвена.

Литература:

1. Виготски, Л.С. (1983). Мислене и реч. С., Наука и изкуство.
2. Димитров, И. (2010). Етнокултурна среда и психосоциално развитие. Издателство на СУ „Св. Климент Охридски“.
3. Поршнев, Б. Ф. (1989). Социальная психология и история. Издание второе, дополненное и исправленное. М, Педагогика, с. 107.
4. Солженицин, А. (1998). Россия в обвале. М., Русский мир.
5. Хабермас, Ю. (2003). Равностойното културно третиране и границите на постмодерния либерализъм – Критика и хуманизъм, книга 16, брой 2, 57-88.
6. Benhabib, S. (2002). The Claims of Cultural Equality and Diversity in the Global Era. Princeton and Oxford: Princeton Univ. Press.
7. Dimitrov, I. (1993). Self-consciousness and values of Muslim children and adolescents in Bulgaria. – In: Ilchev, I. (Ed.). The Ethnic situation in Bulgaria (Researches in 1992), Sofia: Club, 90 Publishers.
8. Dimitrov, I. (2016). Similarities and Differences in Parental Ideals and Teachers, Notions about Children and Students and “Self – Image” of Adolescents. (pp. 121-154). In: Kalchev, Pl. (Ed.). Psychological Problems of Development. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
9. Erikson, E. (1963). Childhood and Society. Second Edition. London: Norton.
10. Gilbert, D. (1984). Multicultural Mathematics. (pp. 97-107). In: Straker- Welds, M. (Ed.). Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools, London. Bell and Hyman.
11. Gill, D. (1984). Geographical education for a multicultural society. – Ibid, pp. 58-70
12. Kimlicka, W. (2000). Citizenships in Diverse Societies. Oxford, Oxford Univ. Press.
13. Mitchell, P., Healey M. and Lindsey L. (1984). Developing a whole-school anti-racist policy. (pp. 46-57). In: Straker- Welds, M. (Ed.). Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools, London. Bell and Hyman.
14. Piaget, J. (1991). La psychologie de l’intelligence. Septième édition. Paris, PUF.

15. Straker - Welds, M. (1984). Education for a Multicultural Society. London, Bell and Hyman.
16. Tibbetts, Ch. (1984). Working with under-fives: a multi-ethnic approach' (pp. 9-21).
In: Education for a Multicultural Society. London, Bell and Hyman.

Author Info:

Ivan Dimitrov, Professor, Doctor of Psychological Sciences
University of Sofia "St. Kliment Ohridski", Sofia, Republic of
Bulgaria
ivantdim@yahoo.com