

ИНТЕРПРЕТАЦИИ НА СМИРЕНИЕТО В ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОНТЕКСТ

Доц. д-р Мая Чолакова

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Смирението е понятие, което най-често се тълкува в религиозен и философски план. В последните десетилетия е налице засилен интерес към конкретни проявления на смирението като добродетел и в областта на медицината, социалните науки и образованието. Статията има за цел да разгледа съвременни интерпретации на смирението в педагогически контекст, с фокус върху възгледите на учени от западното образователно и научно пространство.

Ключови думи: смирение; интелектуално смирение; културно смирение; образование; диалог

Увод

Има наистина нещо симптоматично в обстоятелството, че в последните години е налице тенденция към своеобразна реабилитация на смирението като добродетел и ценност в съвременния секуларизиран западен свят. Ако имаме предвид библейското тълкуване в българския тълковен речник, а именно: „Противното на гордостта. Смирението, често се възхвалява в Св. Писание – Пр. 15:33, 16:19, и Спасителя най-вече го препоръча – Мт. 18:4, и сам ни е оставил пример на смиреност – Йн. 13:4 – 17; Фил. 2:5 – 8. Смирението облагородява духа, и човешките в грешното си състояние трябва да го усвояват за основно начало в живота си“, възможна спекулация за засиления интерес към смирението е осъзнаването на потребността ни, като индивиди и общество, да се върнем към тази кардинална добродетел на християнския начин на живот. За Джейн Фулчър (Foulcher 2015) това е императив, имайки предвид състоянието на западния свят в първите декади на XXI век. Тя пише: „... Високомерието, човешката гордост ни пречи да признаем своите граници. На Запад, по-специално, въздигането на индивида за сметка на отношенията, нашата възхвала на пазара и вярата ни в неограничения икономически растеж ерозираха ангажимента ни за изграждане на общ живот... (В)ъзможността, която едно възвръщане на смирението, внимателно разбрано, може да допринесе за преустройство на нашите взаимоотношения – със земята,

със себе си, помежду си и с Бог – по един плодотворен и животворящ начин, заслужава сериозно обсъждане“ (Foulcher 2015).

Тъкмо внимателното разбиране на смирението е особено важно, тъй като прекомерната употреба на думата съдържа риск да я превърне в нещо, което в английския език се определя като buzzword и се превежда като „лозунг или модерен жаргон: шикозна, модерна, модна, в крак с модата“ дума, за да посочим възможните описания, дадени ни от Оксфордския речник на английския език. В контекста на политическите призови за смирение, артикулирани особено често напоследък, можем да предположим, че това изисква „укротяване“ на егото, с други думи, на гордостта и арогантността, която не позволява на участниците в разговора да си признаят, че не знаят всичко, и да възприемат и други, алтернативни гледни точки. За мъдрите хора смирението е „вид епистемологично децентриране“, спиране да преживяваме себе си като център на собствената си вселена, признавайки, че има нещо повече, за което да мислим и за което да се грижим, и това съвсем не означава, че не заслужаваме уважение, а просто, че избягваме да мислим твърде много или твърде високопарно за себе си (Tiberius 2020, 114). Едва ли има по-подходящ начин да се демонстрира смирение в настоящата ситуация, свързана с COVID-19, от простото признание, че сме безпомощни пред нещо толкова непознато, което повдига и не по-малко важния въпрос как да развиваме смирение у себе си и у другите (Tiberius 2020, 114 – 115).

В контекста на осезаемо възстановения интерес към смирението, статията си поставя за цел да разгледа съвременни интерпретации на смирението в педагогически контекст с фокус върху възгледите на учени от западното образователно и научно пространство.

Съвременни концептуализации на смирението

За разлика от теологическата и философската литература, смирението е сравнително неизследвана и дълго подценявана концепция в социалните и психологическите науки (AlSheddi 2020; Paine et al. 2015; Tangney 2000). Доказателство за възродения интерес към смирението може да се намери в броя публикации по темата – например, докато през 2001 г. едва четири статии, съдържащи термина смирение, се появяват в списанията, индексирани в PsuINFO, то през 2018 г. са регистрирани 123 статии, като е налице тенденция след 2014 г. да се появяват повече от 100 статии годишно, свързани с темата за смирението (Hoyle & Krumrei-Mancuso 2021, 387). Съвременните концептуализации на смирението включват такива негови отличителни свойства, като: правилна преценка на собствените способности и постижения; способност за признаване на собствените грешки, несъвършенства, пропуски в знанията и ограничения; отвореност към нови идеи, противоречива информация и съвет; разглеждане на способностите и постиженията си – нашето място в света – в перспектива; относително нисък Аз-фокус, „забравяне на себе си“, призна-

вайки, че човек е само част от по-голямата вселена; оценяване на стойността на всички неща, както и многото различни начини, по които хората и нещата могат да допринесат за нашия свят (Tangney, 2000, 73 – 74).

Най-често концептуализациите и изследванията на смирението вървят по посока обособяване на така наречените контекстно специфични модели или подобласти, като интелектуалното, релационното и културното смирение. На свой ред, интелектуалното (или епистемологичното) смирение се основава на теологическите и философските интерпретации и се свързва с откритост към нови гледни точки, способност да се регулира арогантността, рефлексивна непредубеденост, осъзнаване на собствените ограничения в интелектуалното познание и разбирането, че убежденията ни може да са погрешни или поправими, поддаващи се на корекция (AlSheddi 2020, 36). Това означава способност да се обсъждат опозиционни гледни точки, без човек да се чувства застрашен или нападан (AlSheddi 2020, 37), тоест способността за регулиране на собствената ни „правота“ и търсенето и инкорпорирането на знания и истини от други източници, дори когато те противоречат на оригиналната ни позиция (Hook et al. 2017, 29). На свой ред, релационното смирение се отнася до преценката на наблюдателя дали лицето е: а) фокусирано върху другите в междуличностен аспект, което се определя като липса на превъзходство; б) има точно виждане за себе си – нито прекалено самонадеяно, нито прекалено ниско (AlSheddi 2020, 37). В контекстно специфичните модели на смирението се включва и духовното смирение, което представлява форма на операционализация на релационното смирение и се свързва с оценките на наблюдателя за смирението на наблюдаваното лице по отношение на свещеното, крайното и/или божественото, а също така корелира положително с прошката (Paine et al. 2015, 9). Що се отнася до културното смирение като конкретизация на „общото“ смирение, от самото си възникване и въвеждане като термин от Мелани Тервалон и Джан Мъри-Гарсия (Tervalon & Murray-Garcia 1998) то се разглежда във връзка с културната компетентност в областта на медицината, социалната работа, консултирането, психотерапията и пр. сфери на помагача дейност. В оригиналната си дефиниция то включва „пожизнен процес на самооценяване и самокритика, промяна на властовите дисбаланси в професионалните взаимоотношения и изграждане на равностойни и не-патерналистични партньорства с индивидите и общностите“ (Tervalon & Murray-Garcia 1998, 117).

Научният интерес към смирението в различните му конкретизации получава широк резонанс в областта на политиката (Battaly 2021; Johnson 2021; Lynch 2021; Neblo & Israelson 2021; Stauffer 2021), правото (Amaya 2021), науките за тероризма (Cassam 2021), медицината (Chang, Simon, Dong 2012; Foronda, Baptiste, Reinholdt, Ousman 2016; Foronda 2020; Tervalon, Murray-Garcia 1998; Yeung et al. 2018 и др.), психологията (Gallardo 2013; Hook, Davis, Owen, DeBlaere 2013; Hook, Davis, Owen, Worthington, Utsey 2013; Hook, Watkins, Davis, Owen, Van Tongeren,

Ramos 2016 и др.), социалната работа (Fisher-Borne, Cain, Martin 2015; Ortega, Faller 2011; Ortega, Duntley-Matos, 2014; Rosen, McCall, Goodkind 2017; Ross 2010; Schuldborg et al. 2012 и др.), образованието (Tinkler, Tinkler 2016; Vesely, Brown, Mehta 2017; Waks 2018 и др.) и пр.

Смирието в педагогически контекст

За педагогическата теория и практика смирието съвсем не е непозната тема. С живота, делото и саможертвата си Януш Корчак е сред най-ярките образци на смирение в историята. В описанието на своя метод Мария Монтесори твърди: „Подготовката, която изисква нашият метод от преподавателя, е, че той трябва да изследва себе си и да се очисти от греховете на тиранията. Той трябва да разруши онази древна смесица от горделивост и гняв, която несъзнателно втвърдява сърцето му; трябва да съблече горделивостта и гнева и да стане смирен, това на първо място. След това отново да се облече във великодушие. Това са духовните качества, които той трябва да придобие. Това е централната точка на равновесие, без която е невъзможно да продължи. Това е неговото „обучение“, неговата отправна точка и неговата цел“⁽¹⁾. Смирието на възпитателя тя сравнява с „интелектуалната чистота, почувствана от св. Франциск от Асизи, която бе счетена погрешно за невежество, докато тя всъщност представляваше психично състояние, предразполагащо към онова *озарено* състояние, отговорно за божественото просветление. Подобно на това е *духовното смирение*, което ни подготвя да разберем детето и което поради това трябва да бъде най-съществената част от подготовката на учителите“⁽¹⁾.

От една страна, смирието е „дълбоко заложено в западната образователна традиция“; нещо повече, самата цел на образованието е нещо смирено – да видим и да разберем, и няма по-добър начин да се научим на смирение, освен да видим превъзходното, да признаем нашата дребност и неадекватност по отношение на човешкото величие, и в крайна сметка нашето нищожество пред Бога (Corey 2021). „Сократ и Христос, и двамата образец на учители, възхваляват добродетелта на смирието по различен, но еднакво влиятелен начин. Мишел дьо Монтен твърди, че „всеки, който иска да се излекува от невежеството, трябва да го признае“. Чрез саморефлексия, всички учители бързо осъзнават границите на своите знания, когато се сблъскат с въпроси, върху които не са размисляли или на които не могат да отговорят“ (Corey 2021, 162). По смисъла на Паоло Фрейре, не е образованието това, което ни прави образовани, а осъзнаването ни, че сме недовършени (Plat, 2014).

От друга страна, съвременната образователна система в западния свят остро се нуждае от самоанализ по отношение насърчаването на смирение в условията на култура, водена от „успеха, признанието, славата, престижа и високото самочувствие“ (Cornille 2020), в която традиционните ценности подкрепят асертивността и конкурентността повече от смирието и признаването на собствените

ограничения (Kesebir 2014). Както констатира Пелин Кесебир (Kesebir 2014, 619), налице е цялостен спад във възприемането и възпитаването на смиренното като добродетел, което личи от намалената с 44,33% честота на употреба на думи като *humility* и *humbleness* (и двете означават смирение, б. а.) в американската книжнина в периода 1901 – 2000 (Kesebir 2014, 619), тоест в рамките на XX век, което се обяснява включително и със слабото влияние на религията в живота на хората.

На пръв поглед парадоксално, но според Лейни Уотсън (Watson 2021) думите на Френсис Бейкън „знанието само по себе си е сила“, въплътени в една образователна система, „ориентирана към отговори“, могат да се интерпретират като бариера пред интелектуалното смирение, тъй като акцентът е поставен върху даването на правилните отговори от началото на училищната кариера до края на формалното образование, без паралелно да се стимулира задаването на въпроси. Тази ориентация може да се види „в целите на образователната система и по-специално в практиките на оценяване, използвани за измерване на тези цели“; „в общите практики на преподаване и подходите за създаване на учебни програми“; „в теорията, която информира практиките на преподаване и дизайна на учебните програми“; „в поведението и ролите, които учениците приемат в класната стая“ (Watson 2021, 441). С други думи, цялата тази „отговор-доминирана“ система пречи на учениците да практикуват и усъвършенстват ключова форма на интелектуално смирение, а именно задаването на въпроси. Твърдението на Уотсън е, че контекстът, в който са поставени учениците, е контекст, в който съществуващите отношения на власт означават, че въпросите на учениците могат и често изразяват интелектуално смирение; в същото време обаче, тези отношения на власт, проявени в една отговор-ориентирана образователна система, действат като бариера пред задаването на въпроси от страна на учениците, а така и пред интелектуалното смирение. Идеята е в създаването на система, която стимулира „по-равномерен баланс между култивирането на знанията и уменията за задаване на въпроси и знанията и уменията за отговор на тези въпроси“. В този смисъл, проект-базираното учене, проблем-базираното учене, казус-базираното учене, феномен-базираното учене в контекста на класна стая, ръководена от учениците, както и „Сократов“ тип преподаване и „диалогичното преподаване“ предоставят възможност за обучение в задаване на въпроси, а всичко това има за цел да вдъхнови учениците да преследват собственото си любопитство и да поемат роли на автономни учащи (Watson 2021, 444 – 447).

Предизвикателство и ключова идея в съвременните концептуализации на смиренното в педагогически, а и не само, контекст е промяната в традиционните йерархични отношения. Конкретизация на тази идея е философско-педагогическата концепция на Паоло Фрейре, разгърната в алтернативата на „проблемно поставящото“ спрямо „банкиращото“ образование и основана на диалога като „екзистенциална необходимост“, в която обединените размисъл и действие са насочени към преобразуването и хуманизирането на света. Именно поради това според Фрейре диалогът не може да бъде сведен до акт на „депозиране“ на идеи

от един на друг или до проста размяна на идеи, които да бъдат „консумирани“ от участниците в диалога; той не е „враждебен, полемичен спор между онези, които не са ангажирани нито с назоваването на света, нито с търсенето на истината, а по-скоро с налагането на своята истина“. Диалогът е „акт на сътворение“; той е „завладяване на света заради освобождението на човечеството“, затова той не може да съществува без дълбока любов към света и към хората, както и без „интензивна вяра в човечеството“, която е „априори изискване за диалога“. Диалогът обаче не може да съществува и без смирение: „Назоваването на света, чрез което хората постоянно пресъздават този свят, не може да бъде акт на арогантност. Диалогът, като срещата между онези, които са насочени към общата задача да учат и действат, е нарушен, ако на страните (или на една от тях) им липсва смирение. Как мога да водя диалог, ако винаги проектирам невежество върху другите и никога не виждам своето? Как мога да водя диалог, ако се разглеждам като случай, различен от другите – просто „своето“, в което не мога да разпозная други „аз“? Как мога да водя диалог, ако се считам за член на групата от „чистокръвни“ хора, притежатели на истината и знанието, за които всички не-членове са „тези хора“ или „тълпа“? Как мога да водя диалог, ако изхождам от предпоставката, че назоваването на света е задача на елита и че присъствието на хората в историята е признак на влошаване, което трябва да се избягва? Как мога да водя диалог, ако съм затворен към и дори обиден от приноса на другите? Как мога да водя диалог, ако се страхувам да не бъда изместен, като само възможността за това да ми причинява мъка и слабост? Самодостатъчността е несъвместима с диалога. Мъжете и жените, на които им липсва смирение (или са го загубили), не могат да стигнат до хората, не могат да бъдат техни партньори в именуването на света. Някой, който не може да се признае за смъртен като всички останали, трябва да извърви все още дълъг път, преди да може да стигне до точката на среща. В точката на среща няма нито пълни невежи, нито свършени мъдреци; има само хора, които се опитват заедно да научат повече, отколкото сега знаят“ (Watson 2021, 88 – 90).

В педагогиката на Фрейре диалогът е между морално равни страни, където първостепенната роля на учителя е да се отърси от чувството си на морално и интелектуално превъзходство, да се смири и да се превърне в равноправен и партньор на своите ученици, което, на свой ред, изисква самокритично и трансперсонално смирение, смята Леонард Уакс (Waks 2018). Според концепцията на Уакс, аналитичното/самокритичното смирение и синтетичното/трансперсоналното смирение са в основата на една „нова философия на преподаването“, която включва смирието „в списъка с качества на добрите учители“ като основната добродетел в обучението (Waks 2018, 442). Тази концепция стъпва не само на критичната педагогика на Фрейре като пример за двата типа смирение, но и на класическите схващания на философите на преподаването Ричард Пол, Израел Шефлър, Томас Е. Грийн, Пол Комисар и др. и класическите феминистки концепции на Джейн Роланд Мартин и Нел Нодингс (Waks 2018).

Аналитичното или самокритичното смирение се характеризира с непредубеденост/отвореност. Хората, смирени в самокритичен смисъл, може да считат себе си за умни, знаещи, способни, внимателни и добродетелни, но също така да са отворени към критика, готови да чуят другата гледна точка и честно да преосмислят основанията за своята перспектива. Това е разликата с фалшивото или псевдосмирението. Самокритичното смирение се намира в готовността да поставяш под съмнение правилността на своите възгледи и да ги коригираш, ако това е необходимо (Waks 2018, 431 – 433). Самокритичното смирение всъщност е в основата на доброто преподаване, ако то се разбира не като „тренировка, запаметяване, харизма, пропаганда или други методи за фиксиране на убеждения“, което впрочем не просто е лошо преподаване, но не е преподаване изобщо, а като откритост към идеите на учениците и перспективата да се учи от тях. В този смисъл, преподаването „концептуално предполага самокритично смирение“; то представлява интелектуални действия, чиято цел не е производството на знания, а интелектуално осъзнаване и прозрения (инсайти). Тази цел се постига чрез обмен, в който учениците, както и учителите, допринасят към разсъжденията, като и двете страни са обект на критика в този процес. В крайна сметка, според Уакс самокритичното смирение се състои в желанието да бъдеш поправян и да се учиш от учениците; дори да отидеш по-надалеч, като съзнателно се стремиш да учиш от тях, създавайки ситуации, в които те могат да допринесат с нещо, което наистина си струва (Waks 2018, 435 – 437).

За разлика от аналитичното, потапящото/трансперсоналното (или синтетичното) смирение изисква да „мислиш за себе си по-малко“. Вместо да разграничават детайлите или да анализират елементите, хората възприемат ситуацията в тяхната цялост, като синтетично единство, в което те и другите функционират като непълни части; „виждат личната отделност повече като илюзия, отколкото като метафизична истина“. Трансперсонално смиреният човек възприема себе си и другите като функции в богатите биологични и културни полета, където техните енергии, способности и постижения са напълно зависими от тези контексти и взаимоотношения. Те не се опитват да бъдат независими, а по-скоро се подчиняват и дори прегръщат своята зависимост от по-голямото цяло; съзнават своите конкретни сили и постижения, но ги приемат като дарове отвъд тях самите, и „пребивават във вярата, че само ако могат да премахнат от пътя ограниченото си лично аз, с всички пристрастия, те могат да служат като проводници на интелект, по-голям от всеки, който могат да определят като свой собствен“ (Waks 2018, 433 – 434). Трансперсоналното смирение се състои в емоционалната сензитивност към учениците. Авторът стъпва на идеите на Джейн Ролан Мартин, която смята, че концептуализирането на преподаването само като интелектуална размяна изключва ясните усещания/чувства (или смисли) за обучение и начините, по които жените обучават в основни разбирания и нагласи, давайки примери с преподаване чрез доброта, моделиране или показване на търпение. Идеята за трансперсоналното

смирение се разгръща в контекста на етиката на грижата и моралното обучение, където според Нел Нодингс етиката се основава на три елемента, централни за синтетичното смирение: възприемчивост, свързаност и отзивчивост. В етичната грижа човек полага грижа не поради естествени инстинктивни настроения, а защото „трябва“, тоест усеща морално задължение да се отзове. Взаимоотношението в обучението е взаимоотношение на етична грижа: учителят реагира от чувство на дълг към своите ученици. В разбиранията на Нодингс обучението е надхвърляне на изолираното лично аз, мислене по-малко за себе си, свободно допринасяне към едно цяло, в което учителите и обучаемите са взаимно зависими части. Това според Уакс е пример за трансперсонално смирение (Waks 2018, 437 – 439). В заключение, претендира авторът, „по този начин изследването на смирието отваря прозорец към нов, по-богат и всеобхватен синтетичен философски разказ за преподаването“ (Waks 2018, 442).

Пренесени в контекста на университетското образование, идеите на Фрейре изглеждат проблематични за Елизабет Кори (Corey 2021). В либералното образование, твърди тя, студентите подхождат от позиция на смирение, за да научат от авторитетната фигура на преподавателя, привлечени от неговия ентузиазъм, от желанието да знаят къде са границите, кое е истина и кое – не. Ако за сфери като социална работа и сестрински грижи е важно и наложително специалистът да „предаде властта, контрола и авторитета“, така че да партнира с клиента и дори клиентът да бъде водещ, то във висшето образование това би означавало студентите да са поне толкова информирани, колкото преподавателите. За Кори призивите за отхвърляне на „епистемологичното предимство“, за разрушаване на традиционните йерархични отношения „под претекст, че съдържат и възпроизвеждат властовите неравенства“, „малко нереалистичният егалитаризъм“, в който преподавателят става улеснител (фасилитатор), а не предоставящ информация и пр. са дълбоко смущаващи, още повече свързани с критичните възгледи за западната култура като за „дълбоко опорочена и нуждаеща се от реконструиране, така щото от западна хегемония да се премине към обгръщане на многообразието“ и тенденцията университетите да стимулират социална промяна, като насърчават политическия активизъм сред преподавателите и студентите. Всъщност Кори критикува концепцията за културното смирение и начина, по който тя се прилага в сферата на американското университетско образование, като счита, че така се изопачава оригиналната идея за смирието (Corey 2021, 160 – 170). За други изследователи обаче обучението в културно смирение при подготовката на учители (Tinkler, Tinkler 2016; Vesely, Brown, Mehta 2017), социални работници (Rosen, McCall, Goodkind 2017; Ross 2010; Schuldberg et al. 2012 и др.), психолози (Gallardo et al. 2014), лекари и медицински сестри (Chang, Simon, Dong 2012; Foronda 2020; Tervalon, Murray-García 1998) и пр. специалисти в помагащи професии е ключово за етична и ефективна практика в условията на културно многообразие, и особено в „идеологически интерпретирания и потискащ свят“ (Waks 2018, 440).

Заклучение

Предложеният прочит на смирението в западния педагогически дискурс, от една страна, припомня, че смирението е ценност, дълбоко заложена в самата сърцевина на западната педагогическа традиция, и добродетел, иманентно присъща на „добрия учител“. От друга страна, преобладаващият акцент в представените интерпретации обвързва култивирането на смирение – в неговите етични и епистемологични измерения – с необходимостта от критично преосмисляне на образованието като практика на свободата, на търсенето на истината като колективно дело между равноправни партньори и на диалога като акт на съ-творение и екзистенциална необходимост с цел преобразуването на света в по-справедлив и по-хуманен – свят, в който е по-лесно да се обича, по думите на Фрейре (Freire, 2005). В този смисъл, очевидно апелът към възстановяване ролята на смирението в нашия живот – и по-конкретно в живота на „западните“ хора, има и своите педагогически проекции.

В заключение, статията се фокусира върху предимно съвременни възгледи за смирението в педагогически контекст, които са релевантни на западните културни и образователни реалности, но не изчерпват възможните интерпретации, особено предвид непрекъснатото обогатяване на литературата в областта. Следва да отбележа, че идеята за този преглед е продиктувана от чисто научен интерес и възникна в резултат на задълбочено и многогодишно занимание с темата за смирението и по-конкретно с концепцията за културното смирение, приложима в практиката и обучението в професии, базирани на помагането, в Съединените американски щати.

БЕЛЕЖКИ

1. Монтесори, М. 2017. Тайната на детството. Издателство Асеновци.

REFERENCES

- ALSHEDDI, M., 2020. Humility and Bridging Differences: A Systematic Literature Review of Humility in Relation to Diversity. *International Journal of Intercultural Relations*, **79**, 36 – 45.
- AMAYA, A., 2021. Humility in law. In: Alfano, M., M. P. Lynch&, A. Tanesini (Eds.). *The Rotledge Handbook of Philosophy of Humility* (451 – 463). London and New York: Routledge.
- BATTALY, H., 2021. Can humility be a liberatory virtue? In: Alfano, M., M. P. Lynch&, A. Tanesini (Eds.). *The Rotledge Handbook of Philosophy of Humility* (170 – 183). London and New York: Routledge,.
- CASSAM, Q., 2021. Humility and terrorism studies. In: Alfano, M., M. P. Lynch&, A. Tanesini (Eds.). *The Rotledge Handbook of Philosophy of Humility*. London and New York: Routledge, 427 – 438.

- CHANG, E. S., SIMON, M., DONG, X., 2012. Integrating cultural humility into health care professional education and training. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, **17**, 269 – 278.
- COREY, E., 2021. Questioning Cultural Humility. *National Affairs*, 159 – 170.
- CORNILLE, C., 2020. Humility in Interreligious Dialogue. *Japan Mission Journal*. 3 – 15.
- FISHER-BORNE, M., CAIN, J. M. & MARTIN, S. L., 2015. From Mastery to Accountability: Cultural Humility as an Alternative to Cultural Competence. *Social Work Education*, **34**(2), 165 – 181.
- FORONDA, C., 2020. A Theory of Cultural Humility. *Journal of Transcultural Nursing*, **31**(1), 7 – 12.
- FORONDA, C., BAPTISTE, D.-L., REINHOLDT, M. M. & OUSMAN, K., 2016. Cultural humility: A concept analysis. *Journal of Transcultural Nursing*, **27**(3), 210 – 217.
- FOULCHER, J., 2015. Reclaiming humility: four studies in the monastic tradition.
- FREIRE, P., 2005. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: Continuum.
- GALARDO, M. E., 2013. *Developing cultural humility: Embracing race, privilege and power*. Sage Publications.
- HOOK, J. N., DAVIS, D. E., OWEN, J. & DEBLAERE, C. 2013. *Cultural humility: Engaging Diverse Identities in Therapy*. American Psychological Association.
- HOOK, J. N., DAVIS, D. E., OWEN, J., WORTHINGTON, E. L. & UTSEY, S. O. 2013. Cultural Humility: Measuring Openness to Culturally Diverse Clients. *Journal of Counseling Psychology*, **60**(3), 353 – 366.
- HOOK, J. N., WATKINS, JR., C. E., DAVIS, D. E., OWEN, J., VANTONGEREN, D. R. & RAMOS, M. J. 2016. Cultural Humility in Psychotherapy Supervision. *American Journal of Psychotherapy*, **70**(2), 149 – 166
- HOOK, J. N., FARRELL, J. E., JOHNSON, K. A., VAN TONGEREN, D. R., DAVIS, D. E. & ATEN, J. D., 2017. Intellectual humility and religious tolerance. *The Journal of Positive Psychology*, **12**(1), 29 – 35.
- HOYLE, R. H., KRUMREI-MANCUSO, E. K., 2021. Psychological measurement of humility. In: Alfano, M., M. P. Lynch & A. Tanesini (Eds.). *The Rotledge Handbook of Philosophy of Humility* (387 – 400). London and New York: Routledge.
- Johnson, C. R., 2021. Humility and the toleration of diverse ideas. In: Alfano, M., M. LYNCH, P. & TANESINI, A. *The Rotledge Handbook of Philosophy of Humility*. London and New York: Routledge.
- KESEBIR, P., 2014. A Quiet Ego Quiets Death Anxiety: Humility as an Existential Anxiety Buffer. *Journal of Personality and Social Psychology*, **106**(4), 610 – 623.

- LYNCH, M. P., 2021. Conviction and humility. In: Alfano, M., M. P. Lynch & A. TANESINI (Eds.). *The Rotledge Handbook of Philosophy of Humility*. (139 - 147). London and New York: Routledge.
- NEBLO, M. A. & ISRAELSON, E. A., 2021. A humble form of government: Democracy as the politics of collective. In: Alfano, M., M. P. Lynch & A. Tanesini (Eds.). *The Rotledge Handbook of Philosophy of Humility* (129 – 138). London and New York: Routledge.
- ORTEGA, R. & DUNTLEY-MATOS, M. R., 2014. Cultural humility, model of. In: L. H. Cousins (Ed.), *Encyclopedia of human services and diversity* (1 – 3). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- ORTEGA, R. & FALLER, K. C., 2011. Training Child Welfare Workers from an Intersectional Cultural Humility Perspective: A Paradigm Shift. *Child Welfare*, **90**(5), 27 – 49.
- PAINE, D. R., JANKOWSKI, P. J. & SANDAGE, S. J., 2016. Humility as a Predictor of Intercultural Competence: Mediator Effects for Differentiation-of-Self. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. **24**(1), 15 – 22.
- PLAT, J. & BERNAL, G., 2014. Stepping Over a Baby's Head: Thoughts on Privilege, Humanity, and Liberation. In: Galardo, M.E. (Ed). *Developing Cultural Humility: Embracing Race, Privilege and Power* (199 – 222). Thousand Oaks: Sage.
- ROSEN, D., MCCALL, J. & GOODKIND, S., 2017. Teaching critical self-reflection through the lens of cultural humility: an assignment in a social work diversity course. *Social Work Education*, **36**(3), 289– 298.
- ROSS, L., 2010. Notes From the Field: Learning Cultural Humility Through Critical Incidents and Central Challenges in Community-Based Participatory Research. *Journal of Community Practice*, **18**, 315– 335.
- SCHULDBERG, J., FOX, N. S., JONES, C. A., HUNTER, P., BECHARD, M., DORNON, L., GOTLER, S., SHOUSE, H. M. & STRATTON, M., 2012. Same, Same - But Different: The Development of Cultural Humility through an International Volunteer Experience. *International Journal of Humanities and Social Science*, **2**(17), 17 – 30.
- STAUFFER, C., 2021. Humility, forgiveness, and restorative justice: From the personal to the political. In: Alfano, M., M. P. Lynch & A. Tanesini (Eds.). *The Rotledge Handbook of Philosophy of Humility* (157 – 169). London and New York: Routledge.
- TANGNEY, J. P., 2000. Humility: Theoretical Perspectives, Empirical Findings and Directions for Future Research. *Journal of Social and Clinical Psychology*. **19**(1), 70 – 82.
- TERVALON, M. & MURRAY-GARCIA, J., 1998. Cultural Humility Versus Cultural Competence: A Critical Distinction in Defining Physician Training

- Outcomes in Multicultural Education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, **9**(2), 117 – 125.
- TINKLER, A. S. & TINKLER, B., 2016. Enhancing Cultural Humility Through Critical Service-Learning in Teacher Preparation. *Multicultural Perspectives*, **18**(4), 192 – 201.
- VESELY, C. K., BROWN, E. L. & MEHTA, S., 2017. Developing cultural humility through experiential learning: How home visits transform early childhood preservice educators' attitudes for engaging families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, **38**(3), 242 – 258.
- WAKS, L. J., 2018. Humility in teaching. *Educational Theory*, **68**(4-5), 427 – 442.
- WATSON, L., 2021. 'Knowledge is power': Barriers to intellectual humility in the classroom. In: Alfano, M., M. P. Lynch & A. Tanesini (Eds.). *The Routledge Handbook of Philosophy of Humility*. London and New York: Routledge, 439 – 450.
- YEUNG, A. S., TRINH, N. T., CHEN, J. A., CHANG, T. E. & STERN, T. A., 2018. Cultural Humility for Consultation-Liaison Psychiatrists. *Psychosomatics*, **59**, 554 – 560.

INTERPRETATIONS OF HUMILITY IN A PEDAGOGICAL CONTEXT

Abstract. Humility is a concept that is most often explained in religious and philosophical terms. In recent decades, there has been an increased interest in specific manifestations of humility as a virtue in the fields of medicine, social sciences and education. The article aims to discuss contemporary interpretations of humility in a pedagogical context, focusing on the views of Western educators and scholars.

Keywords: humility; intellectual humility; cultural humility; education; dialogue

✉ **Dr. Maya Tcholakova, Assoc. Prof.**

ORCID ID: 0000-0002-1446-1399

Researcher ID: M-6999-2013

South-West University "Neofit Rilski"

Blagoevgrad, Bulgaria

E-mail: maya_tcholakova@swu.bg