

ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ИНТЕГРАЦИЯ В ИЗМЕРЕНИЯТА НА ПРИОБЩАВАЩОТО И НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Пламен Макариев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. През периода 2004 – 2015 г. в МОН беше разработена, преработвана и допълвана *Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства*. Статията има за цел да разгледа въпроса за отношението между нея и двата държавни образователни стандарта, които имат отношение към проблематиката на образователната интеграция, а именно – стандартите за приобщаващото образование и за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование.

Keywords: integration, inclusive education, intercultural education, state educational standards

През 2004 г. беше разработена и приета от ръководството на МОН *Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства*. През годините тя беше коригирана и допълвана, като през 2015 г. беше, по същество, разработена наново. Тук няма да коментирам степента на нейната реализация – това е важна и болезнена тема, която заслужава отделно подробно обсъждане, а ще разгледам въпроса за отношението между нея и двата държавни образователни стандарта, които имат отношение към проблематиката на образователната интеграция, а именно – стандартите за приобщаващото образование и за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. Смятам този въпрос за изключително важен, защото редица реални обучителни и възпитателни дейности в сферите както на предучилищното, така и на училищното образование, попадат в областта на действие и на трите споменати нормативни документа и ако няма яснота как техните изисквания се съотнасят помежду си, това би затруднявало реализацията на така изградената комплексна нормативна уредба.

В т. I.1. на Стратегията е дадена дефиниция на термина „образователна интеграция“, която гласи: „Образователната интеграция е институционален процес, при който образователни субекти, носители на етнокултурни специфики,

си взаимодействат в единна образователна среда, като в процеса на обучение и възпитание формират интеркултурни компетентности и споделени граждански ценности, запазвайки своята етнокултурна идентичност и получавайки равни възможности за социална реализация“. Как би трябвало да разбираме тази формулировка?

Аз я тълкувам по следния начин. С приемането на въпросния нормативен документ ръководството на МОН, а в негово лице и българската държава, се ангажира с определена политика по отношение на образованието на децата и учениците от етническите малцинства. Тя няма *асимилационни* цели – за разлика от например политиката спрямо малцинствата през едни или други периоди от социалистическото минало на нашата страна, когато проявите на културна специфика от страна на представители на ромската и турската общност биваха квалифицирани като свидетелство за културната изостаналост на тези хора, която следва да бъде преодолявана по всички възможни начини. В дефиницията на образователната интеграция изрично се посочва правото на учащите се да съхраняват своята етнокултурна идентичност.

Тази политика не е и *сегрегационна*, за разлика от например политиките от някои периоди преди 1944 г., които са допускали функционирането на отделни турски училища, а заедно с това изключва и евентуални автосегрегационни тенденции в развитието на образователната система от рода на мултикултуралистско обособяване на малцинствени училища, като например онези на унгарската етническа общност в днешна Румъния. В дефиницията фигурира терминът „единна образователна среда“, който при цялата си абстрактност, неизбежна за термините в една толкова обхватна дефиниция, достатъчно ясно ангажира нашата образователна политика с изискването да не се допуска етнокултурните различия да служат като основание за разделянето на децата и учениците в паралелни образователни „светове“.

Нещо повече, в дефиницията става дума и за формирането на *интеркултурни компетентности*, като една от целите на образованието. Интеграцията се свързва с изграждането у децата и учениците на такива комплекси от знания, умения и нагласи, които правят възможно разбирателство между носители на културни различия, взаимно „напасване“ на поведението им едни спрямо други, решаване с общи усилия на възникващи проблеми и конфликти в техните взаимодействия. При това трябва да се има предвид, че „формиране на интеркултурна компетентност“ не е пожелателен лозунг, а термин, с който се означава добре отработена методология, зад която стои мащабна и дългогодишна изследователска работа в рамките на академични дисциплини като *Интеркултурна комуникация*, *Крос-културна психология*, *Културна антропология* и т.н.

И не на последно по значение място – в дефиницията на „образователна интеграция“ се обръща внимание и на необходимостта от формиране у учащите

се на „споделени граждански ценности“. С тази формулировка очевидно се има предвид избягване на едно прекомерно културализиране и етнизиране на проблематиката, свързана с образованието на децата и учениците от етническите малцинства. Нямаме основания да смятаме, че съхраняването и развитието на различните културни идентичности в рамките на едно общество във всички случаи би трябвало да нарушава неговото единство – на този въпрос ще се спра по-подробно по-нататък в текста. Културните и гражданските ценности не се конкурират взаимно, или поне не би трябвало да е така, стига те да се осмислят компетентно и добросъвестно. Напълно е възможно граждани с различни етнически идентичности да изповядват общи ценности, що се отнася до един либералнодемократичен обществен порядък. Тезата, че културните идентичности „разделят хората“, на която ще се спра подробно по-нататък и която е сред основните аргументи в подкрепа на политиките на асимилация, игнорира – волно или неволно – именно възможността за взаимна съвместимост на културното и гражданското начало в живота на обществото.

И така, как се отнасят двата държавни образователни стандарта, приети неотдавна във връзка с влизането в сила на Закона за предучилищното и училищното образование, към реализацията на *Стратегията за образователна интеграция*? Ще започна със стандарта за приобщаващото образование. В какъв смисъл и по какъв начин е релевантен той към образованието на децата и учениците от етническите малцинства? В чл. 4. (1) на раздел II в Наредбата на МОН за този стандарт се казва, че „Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето“. По-нататък, като един от принципите, които следва приобщаващото образование, се посочва „...приемане и зачитане на уникалността на всяко дете и ученик – индивидуалните потребности и възможности, личностните качества, знанията, уменията и интересите, на които образователната институция трябва да отговори по подходящ начин, така че детето или ученикът да развие максимално своя потенциал“ (Наредба..., чл. 4).

Едва ли има място за съмнение, че „етнокултурните специфики“, за които става дума в определението на „образователна интеграция“ в Стратегията, представляват елемент на индивидуалността на детето, респ. ученика и с тях са свързани съответни индивидуални потребности и възможности, с които следва да се съобразява образователната институция, така че детето (ученикът) да може да развие максимално своя потенциал. При все че в Наредбата не се споменава *етничността* на децата и учениците, в редица международни документи, отнасящи се до приобщаващото образование, тя се нарежда сред спецификите на личността на детето (ученика), спрямо които образователната система трябва все повече да се отваря, т.е. които не

бива да се третира като повод за изключване (тук ще напомня, че в англо езичните текстове по тази проблематика терминът е *“inclusive education”*, т.е. „включващо образование“).

В *Наръчника за създаване на включващи образователни среди* на ЮНЕСКО от 2004 г. например като целева група са посочени деца с увреждания, надарени деца, бездомни или работещи деца, деца от изолирано живеещи или номадски народи, деца от езикови, етнически или културни малцинства, ХИВ позитивни или болни от СПИН деца и такива от други маргинализирани групи¹). В *„Насоки за включване...“* на ЮНЕСКО от 2005 г. сред целите на „Образование за всички“ се изтъква, че до 2015 г. всички деца, особено момичета, деца, живеещи в трудни условия, и такива, принадлежащи към етнически малцинства, трябва да имат достъп до пълно, безплатно и задължително начално образование с добро качество²). В *Насоките на ЮНЕСКО от 2009 г. за политики на включване в образованието* се посочва като цел елиминиране на изключването, което е следствие на негативни нагласи и липса на чувствителност към различията по линия на раса, икономически статус, социална класа, етничност, език, религия, пол, сексуална ориентация и увреждания³).

В самата *Наредба за стандарта за приобщаващо образование* сред целевите групи фигурират „деца и ученици в риск“ (чл. 71/2), а също – такива, които не владеят български език (чл. 8/3, чл. 14/1), респ. за които българският език не е майчин (чл. 20). В този смисъл, тук спадат и немалка част от децата и учениците от ромското и турското етническо малцинство.

Редица пунктове в *Наредбата за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование* имат пряко отношение към образователната интеграция. В чл. 4 (1) например като една от целите на тези видове образование се посочва изграждането на автономна и активна личност, която „...зачита значимостта на всяка човешка личност в многообразието от нейните идентичности, признава правото и ценността на различието, приема равнопоставеността на всички в общото социално пространство“ (Наредба...4/1 в), а също „осъзнава и цени своята културна идентичност“ (Наредба...4/1 г).

Що се отнася до самата философия на интеркултурното образование, като пример за нейната релевантност към образователната интеграция могат да се вземат трите принципа, фигуриращи в *Насоките на ЮНЕСКО за интеркултурно образование* от 2006 г. Първият от тях изисква зачитане културната идентичност на учащите се чрез предоставяне на културно адекватно и чувствително образование от високо качество⁴). Според втория интеркултурното образование трябва да предоставя на всеки учащ се културни знания, нагласи и умения, необходими за постигане на активно и пълноценно участие в обществения живот⁵). А в третия става дума за знания, умения и нагласи, които спомагат за уважението, взаимното разбиране и солидарността между индивидите, етническите, социалните, културните и религиозните групи и нации⁶).

Както се вижда, и двата стандарта имат отношение към дейностите за реализация на Стратегията за образователна интеграция. Как обаче се съотнасят помежду си техните изисквания към въпросните дейности? По мое мнение логически са възможни четири конфигурации. Едната е двата стандарта да се приемат за алтернативни, за конкуриращи се. Прилагането на единия прави излишен другия. Можем да допуснем обаче и че изискванията на единия стандарт се отнасят до дейности, които са съвсем различни от онези, които се подчиняват на другия. Двата стандарта действат успоредно, без да се конкурират. Третата възможност е да смятаме, че единият тип дейности спадат към онези от другия тип. С други думи – да разглеждаме интеркултурното образование като вид приобщаващо или обратно, приобщаващото – като вид интеркултурно⁷⁾. И четвъртата е да приемем сферите на действие на двата стандарта за припокриващи се, за частично съвпадащи. В смисъл, че някои изисквания към образователните дейности, предписвани от въпросните стандарти, са от едно и също естество, макар и може би да са формулирани с различна терминология. Т.е. учителят, осъществявайки онова, което се изисква от единия, със самото това изпълнява и изискванията на другия. Но освен тях има и изисквания, които са специфични за единия, респ. за другия стандарт. Те могат да са съвместими едни с други, а могат и да се изключват взаимно. Във втория случай варианти 4 и 1 биха се оказали, на свой ред, припокриващи се.

Първата от тези четири хипотетични конфигурации според мен не е реализирана, или поне не такова е било намерението нито на авторите на текстовете, нито на ръководството на МОН, което е възложило разработването на стандартите и ги е одобрило. Двете наредби са обнародвани в „Държавен вестник“ почти по едно и също време (съответно на 11.10. и 11.11.2016 г.). Би било странно при това положение единият стандарт да е предназначен да измести, дори и само частично, другия.

Втората хипотеза също ми изглежда неубедителна. Както стана дума по-горе, някои от дейностите, до които се отнася стандартът за приобщаващото образование, безспорно са сред онези, чрез които трябва да се реализира Стратегията за образователна интеграция. Голяма част от децата и учениците в риск и всички, които не владеят добре или изобщо български език, спадат към етническите малцинства и със самото това – към целевата група на интеркултурното образование. Как биха могли съвсем различни по своето естество дейности да се осъществяват спрямо една и съща целева група?

Що се отнася до третата възможност, аз виждам поне една съществена пречка интеркултурното образование да се разглежда като вид приобщаващо, или обратно. Тя е, че интеркултурната образователна политика и методология се занимават приоритетно с *културната идентичност* на децата и учениците (вж. по-горе цитатите от Наредбата и от Насоките на ЮНЕСКО). Нито в *Наредбата за приобщаващото образование*, нито в цитираните по-горе доку-

менти на ЮНЕСКО, отнасящи се до включващото образование, се споменава *идентичността* на децата и учениците от етническите малцинства. Тяхната етничност се разглежда в международните документи от това естество като повод за тяхното изключване, като някакъв вид „стигма“ и в този смисъл – като пораздаща проблеми, с които образователната система трябва да се справя. Ала не и като възможна ценност за въпросните деца и ученици. Да, етническото различие, на практика, често води до маргинализиране на съответната общност, което поставя някои деца и ученици от нея в риск. Проблем, разбира се, е и недостатъчното владение на българския език. Но сред многобройните и отговорни задачи на приобщаващото образование не стои работата за хармонично вписване на различните етнически идентичности в гражданското общество, която си има своята специфика и в образователен план и която именно трябва да се осъществява в рамките на интеркултурното образование.

От друга страна обаче, някои от изискванията, които двата стандарта отпращат към дейностите в образованието, са близки по своя характер и това накланя везните в полза на четвъртата хипотеза – че териториите на действие на въпросните стандарти се припокриват. По своя дух и двата вида изисквания ориентират педагогическата работа към преодоляване на пречките пред достъпа до качествено образование, които се създават от различията – културни, социални, психологически или физически, сред децата и учениците. В чл. 4 на *Наредбата за приобщаващото образование* например като един от неговите принципи се изтъква „...равнопоставеност и недопускане на дискриминация при провеждане на предучилищното и училищното образование“ (т. 5). В точки 8 и 9 на същия член като аналогични принципи се посочват „...намаляване на влиянието на социалните неравенства върху ученето и върху участието на децата и учениците в дейността на детската градина или училището“ и „...нетърпимост към дискриминиращите нагласи и поведение и подготовка на децата и учениците за живот в приобщаващо общество“.

В пълно съзвучие с всичко това в чл. 4, т. 2 на *Наредбата за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование* се казва, че се изисква от всяка образователна институция да „...утвърждава устойчива, включваща, демократична и здравословна среда, свободна от различните форми на агресия и дискриминация“. В Приложението към *Наредбата*, което се отнася до рамковите изисквания за резултатите от обучението по интеркултурно образование, сред компетентностите, които детето, респ. ученикът трябва да придобие, се изреждат такива, като „...познава действието на социални, културни и социално-психологически фактори, обуславящи формирането на стереотипи и предразсъдъци“; „...умее да идентифицира прояви на нетолерантност в отношенията между представители на различни културни общности“; „...формира и прилага умения за преодоляване на стереотипи и предразсъдъци в процеса на интеркултурните взаимодействия“; „...развива чувствител-

ност към прояви на дискриминация“; „...умее да идентифицира случаи на нарушаване на човешки права“.

От тези цитати става, предполагам, достатъчно ясно, че изискванията на двата стандарта към хората, работещи в сферата на образованието, частично съвпадат. Теоретически по-интересно е обаче дали онези изисквания, по които стандартите се различават, са взаимно съвместими, или нещо от онова, което се предписва от единия стандарт, противоречи на основни принципи на другия. Ако би било вярно второто, бихме се оказали в странна ситуация. Учители, възпитатели, директори биха се изправили пред задължението да осъществяват дейности, които си пречат едни на други.

Да разгледаме по-подробно този проблем. Както стана дума по-горе, най-очевидното различие между подходите на двата стандарта към културните различия се състои в това, че в единия случай етническата идентичност се третира като източник на препятствия пред достъпа на деца и ученици от етническите малцинства до качествено образование, а в другия – като фактор, чието действие е необходимо за пълноценното личностно развитие на тези деца и ученици и с който в училище, а и в детските градини, трябва да се работи. Как следва – ако приемем за изходна точка на нашите разсъждения тази постановка на въпроса за различията между приобщаващото и интеркултурното образование, да оценяваме подобно разминаване между подходите към културната идентичност?

По мое мнение то може да се осмисля по два начина – в позитивен и в негативен план. Едната възможност е да приемем, че двата подхода са взаимно съвместими и единият – този, присъщ на приобщаващото образование, е по-скоро минималистична реализация на другия. Култивирането у децата и учениците на *толерантност* към различията, разкриването на механизмите, чрез които се формират *стереотипи и предразсъдъци* по отношение на различните, изясняването на моралната неоправданост на *дискриминацията* и вредните последици от нея за обществения живот, оказването на подкрепа за личностното развитие чрез форми на извънкласна работа, които помагат на ученика да разшири обхвата на своя интелектуален кръгозор отвъд всекидневието „в махалата“ – всичко това са дейности, които съответстват и на двата стандарта.

Разликата е, че интеркултуралистският подход към тази материя изисква да се отиде и по-нататък – да се работи не само за това да приемаме Другия такъв, какъвто е, с неговите различия, но и да му признаваме правото *да цени* у себе си онова, по което се различава от нас. А що се отнася до оценяването на индивидуалните образователни потребности на всеки ученик – един от императивите на приобщаващото образование, на който в Наредбата за стандарта е обърнато особено внимание (вж. чл. 68), сред методологическите инструменти на интеркултурното образование са такива специфични за него „изме-

рители“, като степен на *контекстуалност* на културните нагласи на ученика (т.е. доколко неговото/нейното поведение се ръководи от безлични правила или от лични отношения – Hall, 1976), степен на *колективизъм* или *индивидуализъм* (Hofstede, 2001), степен на *избягване на несигурността* (Hofstede, 2001), степен на *властова дистанция* (т.е. дали е налице по-скоро егалитаристки, или по-скоро йерархичен менталитет – Hofstede, 2001), степен на *дифузност* на нагласите (доколко човек разграничава лични от формални отношения – Trompenaars, Hampden-Turner, 2000) и други от този род. Ако учителят владее тази интеркултуралистка методология, той/тя ще може да поставя своите взаимодействия с ученика на предсказуеми основи, ще може да си обяснява по-адекватно евентуални проблемни прояви на ученика, ще разполага с по-добри възможности да търси ефикасни решения.

Дали обаче начините на работа с културните различия, които се „предписват“ от стандартите за приобщаващото и за интеркултурното образование, не се намират по-скоро в отношение на взаимно изключване? Да разгледаме и тази възможност. Както вече стана дума, в *Наредбата за приобщаващото образование* никъде не се споменава изрично *културната идентичност* на децата и учениците в риск, както и на онези, които не владеят в достатъчна степен български език. Как да тълкуваме това обстоятелство? Въздържането от тематизиране на въпроса за културните различия сред децата и учениците може да представлява, както току-що видяхме, някаква форма на разумно самоограничаване на компетенциите, някаква форма на „разделение на труда“ – в смисъл че приобщаващото образование се занимава с известен „спектр“ от различия между децата и учениците, оставяйки онези, които излизат отвъд границите на този спектър, на други специалисти, работещи с техни си методологии. Но то може да означава и нещо съвсем друго – да е израз на позицията, че с малцинствените културни идентичности в детските градини и училищата не бива изобщо да се работи. Защото културните различия разделят хората, защото застрашават единството на нацията и е по-добре образователните институции да действат по културно *хомогенизиращ* начин.

Тази постановка не е нито нова, нито несъвместима с един либерално-демократичен модел на обществена организация. Тя се формира още във времената на ранната модерност – в хода на секуларизацията на публичния живот. В някои периоди от развитието на „западните“ общества тя е имала водеща роля, в други – не. В *класическите либерални концепции* за ролята на културните различия в съвременното общество, като например теорията на справедливостта на Джон Ролс (1998), се препоръчва публичният живот да бъде изграждан върху културно неутрални основи, да се ръководи изключително от общочовешки граждански ценности и норми, а мястото за изява на културните идентичности, от рода на религиозна, етническа, расова, да бъде

частният живот на хората – семейството, религиозната общност, съседската общност и т.п.

В съвременните общества в Западна Европа и Северна Америка, в които изобилства имигрантско население, и то предимно от страни, в които преобладават традиционни културни нагласи, контрастиращи с модерния начин на живот, този либерален модел изглежда като единствено реалистичен с оглед предпазването на обществото от културнообусловени вътрешни конфликти. Мултикултуралистските политики на насърчаване реализациите на всички културни идентичности в публичния живот доведоха в много случаи до обособяване на имигрантски „анклави“, особено в някои големи градове на Западна Европа. На практика се оказва, че някои културни идентичности не се „вписват“ в либералнодемократичния обществен порядък и изглежда, че в такива случаи е по-малкото зло да се провеждат класически либерални политики, които ограничават изяви на малцинствени идентичности само в частния живот, дори и подобни ограничения да произвеждат силен асимилационен ефект⁸⁾.

Тук няма да правя опити да гадая дали коментираното от мен отношение на политиката и методологията на приобщаващото образование към културните идентичности свидетелства за негласна *асимилационистка* ориентация на дейностите по приобщаване на децата и учениците от етническите малцинства, каквато ориентация може би е оправдана в страни, приели многочислени имигрантски популации, които се характеризират с голямо културно разнообразие (хора, идващи от десетки страни от Третия свят) и с преобладаващо традиционни културни нагласи. В случая ми се струва по-важен въпросът дали *всяка* малцинствена идентичност при *всякакви* обстоятелства представлява „чуждо тяло“ в недрата на съответното общество и застрашава единството на последното, така че е по-добре, ако по някакви причини не може да бъде премахната посредством асимилация (в рамките на един либералнодемократичен обществен порядък няма място за други начини за елиминиране на малцинствата, от рода на етническо прочистване например), нейните изяви да бъдат ограничени в пределите на частния живот.

Сред съвременните теории за културната идентичност е разпространено схващането, че тя може да бъде осъзнавана по два противоположни начина, от което следват и съществени разлики в нейните реални проявления. Става дума за *есенциалистското* (вж. напр. Haslam et al., 2000, Martin, 1994, Modood, 1998) и за *конструкционистското* (вж. напр. Cornell & Hartmann, 1998; Fischer, Castañeda, Fabian, Friedman, Hale, Handler, Kapferer, & Kearney, 1999; Hall, 1996) разбиране за идентичността. В първия случай тя се приема като същност на своите носители, а във втория – като конструкция. Ако човек гледа на своята идентичност като на своя същност, той/тя я смята за източник на безусловни, не подлежащи на компромис или ревизиране изисквания към

неговото/нейното поведение. Колкото и да са несъвместими те със социалния контекст, в който се осъществява въпросното поведение, носителят на идентичността трябва да се съобразява изключително с нейните изисквания, дори и те да са в противоречие с други ценности и норми, като например общочовешките *свобода, справедливост, законност, човешки права, хуманност* и т.п. Също така, есенциалисткото осмисляне на идентичността оправдава отношенията на доминация в етническата или религиозната общност, оправдава ограниченията на свободите на нейните членове, които се налагат от традицията и/или от лидерите на общността.

От всичко това се вижда, че ако някой осъзнава своята етническа идентичност по есенциалистски начин, тя действително е несъвместима с един либералнодемократичен обществен порядък и наистина „разделя хората“. Какво ще рече обаче идентичността да се вижда, включително от своите носители, в съвсем друга светлина, т.е. като конструкция? Това е сравнително нова парадигма в изследванията на идентичността, която първоначално изпълнява мисията да разобличава различните начини на формиране на превратно самосъзнание⁹⁾ у членове на едни или други общности, или у хора от едни или други категории, с цел тяхното държане в подчинение. Става дума например за целенасочено манипулиране съзнанието на жени, на колониални народи, на низшестоящи класи от съответно, мъже, колонизатори, господстващи класи¹⁰⁾ чрез различни форми на обучение, възпитание и на въздействия върху тяхното съзнание със средствата на художествената култура, на масмедияте и изобщо чрез различни форми на „промиване на мозъка“, така че в резултат потърпевшите започват сами да мислят за себе си по начина, по който мислят за тях техните потисници, и така се лишават напълно от съпротивителни сили.

Впоследствие конструкционистката (в някои публикации бива наричана още и „конструктивистка“) теория на идентичността се развива по-широко. Особено влиятелна е концепцията за националната идентичност като конструкция (вж. напр. Андерсън, 1998). Освен в манипулативен план конструирането на идентичности вече се разглежда и като възможно *самоконструиране*, т.е. като дело на самите носители на съответната идентичност (Benhabib, 2002).

От разбирането на идентичността като конструкция и оттук – на личностното развитие на детето и ученика като включващо и конструиране на неговата идентичност, могат да се направят известни изводи относно подкрепата на това личностно развитие, която би трябвало да му се оказва в детската градина и училището. Тези изводи се различават по редица показатели от традиционните схващания за възпитанието. Тук ще посоча някои от въпросните разлики, без претенция да ги градирам по значимост или пък да съм изчерпателен, като ще изхождам от базови положения на конструкционистката парадигма.

Характерно за последната е, че тя ориентира мисленето в *саморефлексивна* перспектива. Що се отнася до развитието на културната идентичност, това означава, че осмислянето на фактите от областите на традициите, историята, нравите на съответната общност не се осъществява спонтанно, като че от само себе си – особено когато е дейност на представители на самата общност, а се разбира като съзнателен избор между повече от една възможни интерпретации, които се различават помежду си в зависимост от това спрямо какви отправни системи се изграждат. Този подход към идентичността – като към непрекъснато възпроизвеждана във времето конструкция (и то възпроизвеждана от хора, които си дават сметка какво правят), я предпазва от манипулации, подобни на споменатите по-горе, и заедно с това оставя на нейните носители възможност да се отнасят към нея разумно, а не да действат като слепи изпълнители на уж еднозначно произтичащи от нея императивни изисквания, какъвто е случаят с есенциализма.

Култивирането на саморефлексивни нагласи у учениците – съобразено, разбира се, с техните възрастови възможности, е по принцип съществен елемент на методологията на интеркултурното образование, в чийто контекст се означава с термина „*културна осъзнатост*“⁽¹¹⁾, тъй като представлява ефикасно средство срещу етноцентризма, но в случая с разглежданите тук две възможни разбираня за идентичността саморефлексията дава и допълнително преимущество. Тя предпазва от възприемане на есенциалистката представа, че различните етнически идентичности са културни дадености, които са исторически предопределени да се конкурират, да се борят помежду си за жизнено пространство. Представа, която се експлоатира охотно и безогледно от националистически политически сили и идеологии.

Продължавайки прегледа на полезните ефекти, които може да донесе едно поставяне подкрепата на личностното развитие на децата и учениците – що се отнася до изграждането на тяхната културна идентичност, – на конструкционистки основи, ще се спра и на някои предизвикателства, с които осъществяваната в такъв дух педагогическа работа би се сблъскала. Едно от тях е необходимостта да се балансира между две ценности, които по принцип ориентират нашето поведение в твърде различни посоки – имам предвид *солидарността* и *свободата*. От една страна, развитието и утвърждаването на културната идентичност на ученика предполага той/тя да се идентифицира със своята общност, търсейки основания за своето самочувствие на човек, който има определено „място под слънцето“ – не е анонимно, безлично същество – в съзнанието си за принадлежност към кауза, която е значима в национален, ако не и в световен мащаб. От друга страна обаче, конструкционисткият подход към идентичността е несъвместим с нейното третиране като „стигма“, като съдба на индивида. Идентифицирането със „*своите*“ трябва да става, ако

изобщо става, по разумен и свободен начин. Това, че по рождение имаш някаква етничност и изобщо принадлежиш към някакви категории хора, от конструкционистка гледна точка, не трябва да изключва възможността да ревизиращ в кой да е момент – поне що се отнася до твоето самосъзнание – тези свои солидарности.

Друг проблематичен баланс, с който би трябвало да се справя една педагогическа подкрепа за конструиране културната идентичност на ученика, е този между самостоятелността на това развитие и от друга страна – неговото съобразяване с наличните обстоятелства. В ценностния контекст на модерната цивилизация едно конструиране или реконструиране на нечия идентичност от външни сили е морално неприемливо дори да се осъществява с добри намерения – като например „превъзпитанието“ в смисъла, познат ни отпреди няколко десетилетия. По-горе вече стана дума за това, че самата конструкционистка парадигма в теорията на идентичността се формира именно като реакция срещу различните форми на манипулиране на идентичности. В духа на тази парадигма е да се утвърждава конструирането на идентичности като самоконструиране, т.е. като изява на *субектността*¹²⁾ на техните носители. Ала ако едно самоконструиране на идентичност не държи сметка за условията, в които се осъществява, неговият „продукт“ ще е не по-малко вреден за обществото от есенциалистски реализираща се идентичност. Ако пък самоконструирането се прави по начин, който е съвместим с наличната социална и културна среда, възниква въпросът за границите на подобна приспособимост. Проявяването в това отношение на конформизъм, на опортюнизъм би било правилно съмнителна субектността на носителя на идентичността, т.е. на онзи, който си я конструира.

Именно в тези два пункта, а и в други подобни аспекти, които тук нямам възможност да разгледам, е необходима такава педагогическа подкрепа на личностното развитие, която, ако се осъществява по интеркултурно компетентен начин, би трябвало да помогне за удържането на въпросните баланси. В такъв случай културната идентичност на ученика би могла да се реализира пълноценно, без да застрашава единството на обществото. Общочовешките *граждански ценности*, като свобода, справедливост, човешки права и т.п., не биха се възприемали от носителя на конструирана по гореописания начин идентичност като външни предписания, които противостоят на неговата солидарност с хората от общността, с която той/тя се идентифицира, и са в конфликт с едни или други от традициите и нравите на тази общност. Напротив, тези и други подобни универсални ценности биха принадлежали към самата концептуална отправна система, в която той осмисля фактите от своя културен свят. Но всичко това, ще повторя, изисква, наред с другото, също и компетентна педагогическа работа с прилагане методологията на интеркултурното образование.

В обобщение – тук представям и обосновавам позицията, че приобщаващото и интеркултурното образование могат да се допълват взаимно при реа-

лизацията на Стратегията за образователна интеграция. Що се отнася до културните различия сред децата и учениците, могат и трябва да се използват методологии и методики – особено в сферата на извънкласната работа, които са общи за двете образователни парадигми. В този смисъл, между тях е налице отношение на припокриване. Приобщаващото образование се занимава освен това и с деца и ученици със специални образователни потребности, както и с такива, които имат изключителни дарби и таланти. Интеркултурното пък – и с идентичностите на децата и учениците. В тези сфери двата вида образование следват всяко своя път.

Но – и тук е концептуалният акцент на моята статия – културната идентичност може да се схваща както теоретично, така и от самите си носители, така и от анализаторите и авторите на публични политики, по два много различни начина. Ако тя се третира като *същност* на своите носители, нейните изяви в публичния живот застрашават единството на обществото и тогава е „по-малкото зло“ да се реализират класически либерални, по същество асимилационни, политики по отношение на малцинствата. В такъв случай интеркултурното образование се оказва излишно и приобщаващото може да се разглежда като негова политически по-малко рискова алтернатива. Ако обаче гледаме на идентичността като на *конструкция*, няма пречки тя да се вписва хармонично в един либералнодемократичен обществен порядък. Разбира се, при условие че нейното самоконструиране се осъществява, особено в образователните институции, по оптимален начин, за което е необходимо и пълноценното, компетентно прилагане методологията на интеркултурното образование.

NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. Embracing Diversity. Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments, UNESCO, 2004, p.6.
2. Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All, UNESCO, 2005, p.37.
3. Policy Guidelines of Inclusion in Education, UNESCO, 2009 p.4.
4. UNESCO Guidelines for Intercultural Education, UNESCO, 2006, p.33.
5. UNESCO Guidelines for Intercultural Education, UNESCO, 2006, p.34.
6. UNESCO Guidelines for Intercultural Education, UNESCO, 2006, p.37.
7. Оттук нататък ще се занимавам със стандарта за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование само с оглед на последната му част – тази за интеркултурното образование.
8. Тезата, че публичният живот може и трябва да бъде културно неутрален, се подлага в съвременната политико-философска литература на добре обосновани критики, в които се изтъква като основен аргумент, че в обществата,

в които се реализират подобни политики, зад номинално културнонеутралното образование, масмедии, художествена култура стои в действителност етническата култура на мнозинството (вж. напр. Kymlicka, 1995). С други думи, лишаването на представителите на етническите малцинства от възможността да развиват своя „социализираща“ (societal – термин, въведен от Уил Кимлика) култура, което е резултат от ограничаване изявите на малцинствените идентичности само в частния живот, представлява лицемерно прикрита форма на етническа асимилация.

9. В англоезичната литература по тази тема се използва терминът “false consciousness”.
10. Що се отнася до класовата борба, в тази връзка особено внимание заслужава теорията на културната хегемония, развита от Антонио Грамши (вж. напр. Gramsci, 1971).
11. В англоезичните публикации – “culture awareness”.
12. В англоезичните публикации по темата терминът е “agency”. Той няма адекватен превод на български. Най-близка по смисъл е категорията „субектност“, въведена от Александър Андонов (вж. напр. Андонов, 2009: 18).

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, B. (1998). *Vaobrazenite obshtnosti. Razmishleniya varhu proizhoda i razprostraneniето na natsionalizma*. Sofia: Kritika i humanizam [Андерсън, Б. (1998). *Въобразените общности. Размишления върху произхода и разпространението на национализма*. София: Критика и хуманизъм].
- Andonov, A. (2009). *Filosofiyata i problemite na duha*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“ [Андонов, А. (2009). *Философията и проблемите на духа*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“].
- Rawls, J. (1998). *Teoriya na spravedlivostta*. Sofiya, SOFIYA – S.A. [Ролс, Дж. (1998). *Теория на справедливостта*. София, СОФИЯ – С.А.].
- Hofstede, H. (2001). *Kulturi i organizatsii*. Softuer na uma. Sofia: Klasika i stil [Хофстеде, Х. (2001). *Култури и организации. Софтуер на ума*. София: Класика и стил].
- Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture*. Princeton, Princeton University Press.
- Cornell, S. & Hartmann, D. (1998). *Ethnicity and Race. Making Identities in a Changing World*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Fischer, E. F., Castañeda, Q. E., Fabian, J., Friedman, J., Hale, C., Handler, R., Kapferer, B. & Kearney, M. (1999). “Rethinking Constructivism and Essentialism”. *Current Anthropology* 40, no. 4.

- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. New York, International Publishers.
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York, Anchor.
- Hall, S. (1996). "Who Needs Identity?" In: Hall, S. & Gay, P. (eds.) *Questions of Cultural Identity*. Thousand Oaks and London, SAGE.
- Haslam N., Rothschild L. & Ernst D. (2000). Essentialist Beliefs about Social Categories. *The British Journal of Social Psychology* 39, no. 1.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, Clarendon Press.
- Martin, J. R. (1994). "Methodological Essentialism, False Difference, and Other Dangerous Traps", *Signs*, 19.
- Modood, T. (1998). Anti-Essentialism, Multiculturalism and the Recognition of Religious Groups. *Journal of Political Philosophy*, 6.
- Trompenaars, Fons & Hampden-Turner, C. (2000). *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*, London, Nicholas Brealey Publishing.

EDUCATIONAL INTEGRATION IN THE CONTEXT OF INCLUSION AND INTERCULTURAL EDUCATION

Abstract. From 2004 through 2015 a *Strategy for Educational Integration of Children and Students from Ethnic Minorities* has been worked out and elaborated by the Ministry of Education. This article aims to examine the relationship between the Strategy and the state educational standards, regarding the problems of educational integration - the standards for inclusive education and for civic, health, environmental and intercultural education.

✉ **Prof. Plamen Makariev, DSc.**
University of Sofia
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: makariev@phls.uni-sofia.bg