

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Социални дейности
Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Activites Sociales
Tome 106

ОСЪЗНАВАНЕ НА РАЗЛИЧИЕТО КАТО СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРОБЛЕМ

СВЕТЛАНА АНГЕЛОВА

Svetlana Angelova. THE AWARENESS OF DIFFERENCE AS A SOCIAL PEDAGOGICAL PROBLEM

This study analyzes the specific effects of stereotyping in the process of awareness of difference in social, particularly pedagogic context. The focus of the research is on identifying opportunities to change negative stereotypes and prejudices in pedagogical interaction. Special attention is paid to key improvements in school practice, which assist the educational reform and provide cultural equality in contemporary society.

УВОД

Осъзнаването на различието е ключов компонент в реализацията на процеси, които имат важно значение за функционалната структура на обществото и училището като социална система. Негативните аспекти на неговата проява са ефект на стереотипизацията, чиято социално-когнитивна динамика е централен проблем в многобройни проучвания през последните две десетилетия на XX век. Този изключителен изследователски интерес, основан на хипотезата за закономерна връзка с категоризацията [33; 39], напоследък все повече нараства. Вследствие се създава богата база от теоретични обосновки и емпирични резултати. Анализите им осигуряват аргументирана подкрепа на прогресивните усилия, насочени към постигане на образователно равнопоставяне, културна равнопоставеност и ефективно взаимодействие между различните социокултурни групи в съвременния социален свят.

Целта на настоящото изследване е анализ на специфични ефекти на стереотипизацията при осъзнаване (възприемане и пресъздаване) на различието като критичен аспект на механизмите на социализация. Фокусът е върху разкриване на възможности за трансформация на стереотипите в педагогическото взаимодействие. Отделя се специално внимание на подобрения в училищната практика, които подпомагат образователната реформа и осигуряват позитивната промяна (личностна и социална) в демократичното общество.

КАТЕГОРИЗАЦИЯ И СТЕРЕОТИПИЗАЦИЯ

Като интегрална част на менталния живот на хората категоризацията съдейства за подреждане в единна структура на неравностойни по значение информационни елементи от обкръжението. Когато е ангажирана с интерпретация на социалния свят, проявата ѝ в реалността е под формата на социална категоризация. В този случай в организацията ѝ участват познавателни процеси, чието развитие предполага преход към същността на социални обекти (хора и групи), както и съответстващо групиране посредством засилване на контраста и фокусиране върху общи характеристики в зависимост от конкретен социокултурен контекст.

От функционална гледна точка фундаментална стойност за социалната категоризация има принципът на биполярността. В областта на социалните науки приложението му обикновено се обяснява със съхранила се до днес система на „архаично мислене“, при която понятията се създават посредством сравнение по двойки (бинарна опозиция), например светлина–тъмнина, покой–движение, раждане –смърт и др. Дуалност се открива и във вътрешния строеж на социалната категоризация: структурирането на менталните елементи се осъществява съобразно двуполусна матрица НИЕ(*тъждественото*)–ТЕ(*другото*). Тези особености предопределят многоизмеримостта на взаимодействията в социалната реалност, включително и в областта на училищното образование, разгледано като социално-педагогическа система.

Базисни компоненти на социалната категоризация са особен вид социално детерминирани познавателни категории – „информационни съвкупности“, отнасящи се до различни групи в обществото (етнически, възрастови и др.). Построени в йерархичен ред, най-често на общ културен фон, те притежават силен емоционален и ценностен потенциал. Функционират като цялостна система, която съхранява и отразява общи инвариантни и отличителни признаци (атрибути). В организацията им важно място заемат т.нар. централни черти, чрез които се осъществява съотнасянето на възприетата информация от обкръжаващата среда към съответната категория.

Стереотипът не е идентичен с категорията. Независимо дали е благоприятен или неблагоприятен стереотипът ц твърди Гордън Олпорт “

е по-скоро преувеличено вярване, фиксирана идея, която „придружава“ и натоварва с преценки категорията [33, с. 191]. Например твърдението: „Всеки учител е нереализиран специалист“ изразява стереотипна генерализация по отношение на категорията „учители“. Изпълнява ролята на „рационален аргумент“, който оправдава и обяснява поведение, в конкретния случай – пренебрежително отхвърляне на дадената професионална група.

Своеобразието на структурните компоненти насочва към необходимото разграничаване на категоризацията от стереотипизацията, определена от С. Цветанска като: „...опростено възприемане и опознаване на другия човек, схематизиране на неговите черти чрез свеждането им до наложил се устойчив образ, в който доминират неподлежащи на съмнение характеристики“ [30, с. 91]. Разликата между двата процеса е най-очевидна от гледна точка на обектите на възприятие. За стереотипизацията те са изключително от социалната среда, докато категоризацията включва и обекти от „физическия свят“ [24, с. 248]. Всъщност стереотипизацията е „почти неизбежно следствие“ на категоризацията и невинаги съпътства нейното развитие. Показателна в този аспект е възможността децата да прилагат „заучени“ по косвен път (от медии, анекдоти, приятели и т.н.) стереотипни образи със съответните им емоционални нюанси, преди да са „конструирали“ категорията за дадената група [53, с. 84]. Това ясно се илюстрира чрез пример, даден от Олпорт: малко момче, съгласявайки се със своята майка, която го предупреждава да не играе с „негри“, казва: „Не, мамо, аз никога няма да играя с негри. Аз ще играя само с бели и черни деца.“ Детето, пояснява авторът, е развило антипатия към термина „негр“, без да знае какво означава [33, с. 305].

преминава стереотипизирането: ✓ идентифициране на множество от хора като определена категория; ✓ приписване на обхват от характеристики на тази социална категория; ✓ атрибутиране на качества на всеки отделен член на категорията [4, с. 151].

Във всекидневното човек, когато „въвежда“ обект от социалната реалност в собствения си вътрешен свят, не го възприема като абсолютно уникален, а допуска, че е пример от позната обща категория. Изградената в случая вероятна връзка, чийто основен активиращ фактор е степента на сходство, е детерминирана не само от принадлежността на социалния обект към конкретна категория, но и от очакванията и преценките на субекта на категоризацията. Тази обусловеност придава специфичност на „категориалните репрезентации“, които според Макрей и Боденхаузен опростяват и ускоряват процеса на възприятие [47, с. 239]. В същността си създаването им е декодиране (по „асимилационен начин“) на постъпили в съзнанието информационни стимули с активното участие на знания за съответна социална категория.

Разгледани в този аспект, „знанията за категорията“ приемат функциите на „свързващи точки“, през които преминава непрекъснатият и последователен взаимопреход между външната реалност и вътрешния свят на хората. Тъй

като присъщата им динамика предопределя изключване на част от данните от интерпретацията, характерната за категориалното мислене генерализация е улеснена. Ако нейната проява се съчетае с усещане за време, потиснато от амбицията за постигане на цел, фокусираните върху правилата на силогизмите мисли се отдалечават от конкретността на съдържанието и за да съхранят своята форма, се обвързват със структурирана в паметта¹ конфигурация от стандартни отличителни черти. Вследствие се надценява диагностичната стойност на „характеристики от опосредствано, т.нар. основно ниво (пол, раса, народност, вероизповедание и др.)“ [31, с. 52]. Ефектът е формиране на впечатления на основата на минимални усилия чрез тенденциозно приписване на качества, които съответстват на „стереотипни понятия, асоциирани със социалната категория на актьора“ [43, с. 573].

Освен дефицитът на време, друг фактор, който поддържа активирането на „културно споделените“ стереотипи в процесите на категоризация, е неопределеността. Изследвания потвърждават нейните дисфункционални аспекти (еднопосочност на разсъжденията, несъответствия в основната информация, частни, а понякога и неверни изводи и други), подчертано изразени при осъществяване на директни социални контакти в различен ситуационен контекст, в частност – педагогически. Например проучване (Langer, E., Taylor, S., Fiske, S., Chanowitz, B., 1976) показва, че „хората често усещат дискомфорт в присъствие на представители на относително непознати за тях групи“ [22, с. 336]. По мнението на изследователите причина за това състояние е конфликтът между мотивацията за внимателно разглеждане на непривични и нови стимули с цел разбирането им и строгите норми на вежливост, които забраняват съсредоточеното и продължително гледане на непознат човек. За да се предпазят от негативни преживявания, хората отбягват срещата с „непознатия стимул“, а когато тя е наложителна, поради доминиращ контекст в съзнанието, попадат под силното въздействие на стереотип.

Тук е необходимо да се обърне внимание на възможността за включване в категорията „непознат стимул“ на членове на стигматизирани групи, например: имигранти, хора с увреждания, с ХИВ и др. В дадения случай се намесва отрицателната нагласа към възприеманите лица, изразена чрез оценъчни съждения, чиито засилени емоционални компоненти подчертават тенденцията на социално отхвърляне. Това от своя страна активира защитни механизми за контрол на стрес в междуличностните отношения, които се проявяват в социалната среда (по-конкретно – училищната) по два основни алтернативни начина: ✓изолация, т.е. отдалечаване от провокиращите стреса, и ✓подчинение, развиване на зависимост от тях.

¹ В повечето модели на формиране на впечатления активирането на стереотипите се обяснява посредством връзката им с паметта [48, с. 1].

Поради близката си връзка с оценката ефектите от стереотипните очаквания и нагласи влияят върху избора и променят поведението (както на субекта на категоризацията, така и на хората, към които са насочени) по начин, който потвърждава предубедените предположения и прибързани интерпретации. Необходимо условие за „излизане“ от този кръг на „самоизпълняващо се пророчество“ е употребата на коректна терминология, която предава общите черти и неповторимите качества на членовете на различните групи. „Общите черти – твърдят Н. Коланджело и сътрудници – осигуряват база хората взаимно да се разбират и уважават. Индивидуалните особености осигуряват база хората да ценят и признават различията“ [37, с. 1]. Ето защо прецизното им прилагане в ежедневно общуване е изключително важна предпоставка за подобряване на отношенията и взаимодействията в социалната и педагогическа практика.

Проучвания върху социално-когнитивната динамика на категоризацията разкриват основно правило, според което колкото по-ясно и категорично е заявена принадлежността към дадена социална категория, толкова по-очевидна е детерминиращата роля на характерните за нея отличителни черти при изграждане на груповите отношения. В съответствие на принципите му в „организираното човешко познание“ се разгръщат общи тенденции на вътрешнокатегориална интеграция и междукатегориална диференциация. Като функция на ума тяхното развитие се съпровожда от обособяване на интегрираща и диференцираща група атрибуции. Те са преживявани по различен начин от субекта на категоризацията, което от своя страна придава съществени нюанси в модела на света на всеки човек още от най-ранно детство.

ПОЗИТИВНАТА ИДЕНТИЧНОСТ – ФУНКЦИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОДОБРЕНИЯ

Резултатите от експерименталната работа на английския изследовател Хенри Тажфел, представени в книгата „Човешки групи и социални категории“ (*Human Groups and Social Categories*, 1981), потвърждават тезата, според която „ако хората вярват, че два стимула принадлежат към една и съща категория, ще ги схващат като по-сходни, отколкото ако не са ги категоризирали“ [6, с. 333]. На познавателно ниво този аспект на категоризацията е следствие от връзки на съседство, от които зависи последователността и усещането за цялостност в съвкупността. Влиянието им увеличава вероятността за откриване (при обектите на категоризация) на съответствия и еднаквости, които от своя страна определят логиката на развитие на вътрешнокатегориалната интеграция.

Експериментални данни показват, че интензивността на „засилване на приликите вътре в една и съща категория“ [10, с. 438] се детерминира от фокусирането върху отличителни черти, които се отнасят до „категориалната принадлежност“. Анализът на тази особеност на категоризацията разкрива

един от основните механизми на стереотипизирането, представен в редуциране на информацията за социален обект до неголяма съвкупност от черти, специфични за дадена категория. Негов позитивен ефект е намаляването на познавателната несигурност в условия на взаимодействие между хората в отделните сфери на социалното обкръжение, по-специално – на равнище училище. От друга страна, както правилно отбелязва Уйлям Дойс, при категориалното обособяване се наблюдават „повече прилики при характеристики, свързани със стереотипа, отколкото при онези, които не са свързани с него“ [пак там, с. 432]. Вследствие е възможно да се игнорират качества със значима „конкретизираща“ стойност. Подобно въздействие се изразява чувствително в процеса на осъзнаване на принадлежността към конкретна социокултурна общност².

Съгласно теорията на категоризацията общностите съхраняват своята цялост и (относителна) устойчивост като насърчават представителите си да възприемат себе си през призмата на груповото членство. В резултат хората са склонни да проявяват доброжелателност спрямо другите членове на вътрешната група адекватно на установена прилика с прототип („типичен пример“), с който се идентифицират. Този ефект поддържа силна тенденция на унифициране на критериите за преценка на членовете на групата. Тя от своя страна е функция на корелацията между стереотипа и социалната оценка. Когато „корелацията между стереотипа и социалната оценка е по-голяма, отколкото между стереотипа и реалните характеристики на индивиди и групи“ [5, с. 74], се проявява пристрастност в процесите на оценяване [пак там]. Обикновено се открива в по-високите оценки за членовете на „собствената“ група, по правило харесвани повече, отколкото представителите на другите, външни общности.

Оказва се, че вътрешногруповата предубеденост се наблюдава дори в границите на новосъздадени групи. Това се установява в проучване, проведено от Сабине Отен и Гордън Москович (Otten, S., Moskowitz, G., 2000). В него участниците в експеримента, условно разпределените в малки групи, спонтанно, несъзнателно приписват положителни отличителни черти на поведение, отговарящо на „тяхната“ група [49]. Изследването потвърждава автоматичността на активиране на вътрешногруповата фаворизация. В един по-специален, социално-педагогически план неговите емпирични резултати и заключения насочват към сериозните предизвикателства спрямо прилагането в училищната практика на принципите на сътрудничество и на партньорство (например при екипна работа или групова форма на обучение), които гарантират високото качество на образованието в съвременното общество.

² Принадлежността към група е въпрос най-вече на лично усещане и не е задължително човек на физическо ниво да участва в дадена общност.

Специфичен параметър на идентификацията на база значимо групово членство е усвояването на социално-културните стандарти, ценности и норми на поведение на дадената общност³. Проучванията показват, че подобно приобщаване към груповата култура е свързано с модифициране на личните разбирания [56]. На практика се осъществява своеобразно „наследяване“ на мнения, като близостта в споделяните убеждения подсилва чувството за тяхната правдивост [27, с. 50]. Важни предпоставки и мотиви, които пораждат тази (типична за ежедневието) познавателна динамика, разкрива разработената от Лиън Фестингър теория за когнитивния дисонанс. Ключов аспект на концепцията на Фестингър е тезата, че ако човек срещне възгледи, несъвместими със собствената му позиция по даден въпрос, преживява болезнено чувство на дискомфорт [40]. За да намали дисонанса, познавателното несъответствие, той се нуждае от социална подкрепа. Усилията по нейното осигуряване стимулират благоразположение спрямо вътрешната група, както и стремеж да бъдат убедени възможно повече хора в предимствата и безпогрешността на присъщата ѝ система от ценности, идеали и вярвания.

В училищното всекидневие поведенческа проекция на процесите на груповата идентификация е обединяването на учениците в разнообразни общности на неформалния принцип *приличащи на нас*. Сред социалните измерения на подобно групиране особено значими са общите интереси, взаимното влияние и позитивното емоционално обвързване. Важна тяхна функция е защитата на самоуважението⁴, най-вече на учениците, чиято социална или културна идентичност поради различни причини е обезценена в училищен контекст. Ето защо, разгледани в позитивна перспектива, тези групи на непосредствено общуване са благоприятен образователен ресурс за реализацията на актуални за съвременното училище практики като например дискусии и съвместно обсъждане на спорни въпроси; посредничество на връстници при решаване на конфликти; превенция на насилие и др. Многобройни изследвания [вж. 54; 58] доказват, че преобразуването им в екипи на сътрудничество⁵: ✓ поощрява добронамерените междугрупови отношения и активните взаимодействия

³ Хората могат да се идентифицират с няколко различни групи едновременно (с някои повече, отколкото с други), дори могат да се идентифицират с групи, към които не принадлежат.

⁴ Понякога учениците от малцинствени групи показват по-високо самоуважение от своите връстници, които принадлежат към групата на преобладаващото мнозинство в обществото. Познавайки социалната враждебност, с която ще се срещнат техните деца, много родители от нискостатусни групи „съзнателно създават в децата си усещане за Аз и за принадлежност към силна група, така че те влизат в училище с добри чувства за самите себе си, за личните им способности и тяхната расова и етническа група“ [53, с. 92].

⁵ Екипите на сътрудничество се разграничават от традиционното групиране на основата на няколко фактори: (а) учениците трябва да работят заедно за успешно изпълнение на задачата (ситуацията е структурирана с цел повишаване на тяхната взаимната зависимост); (б) учителят дава обратна връзка както на всеки ученик, така и на групата като цяло; (в) учениците споделят отговорността за изпълнението и за всяко едно постижение [вж. 8].

(формални и неформални); ✓ подобрява образователните постижения на децата от малцинствени етнически общности и други специфични социокултурни групи; ✓ редуцира стереотипизацията и социалното отхвърляне по различни признаци (раса, социално-икономически статус, религиозна принадлежност, сексуална ориентация и др.). Това многоаспектно въздействие на подхода подсилва „обновителната функция на образованието и възпитанието“ [1, с. 31], отнасяща се до прогресивните изменения (културни, икономически, политически и други) в обществото.

Всъщност идентификацията поражда условия, при които характерната за членовете на групата гледна точка става част от разбирането на човек не само за външния, обкръжаващ, но и за вътрешния, собствен свят. В този аспект се разкрива връзката на категоризацията с развитието на представата за самия себе си. Проучването ѝ заема централно място в теорията за социалната идентичност, според която Аз-концепцията (*self-concept*) включва както уникални (силно индивидуализирани) качества, така и черти, идентични за представителите на конкретна социална категория. Тези общи характеристики са структурен елемент на емоционално-ценностно значими познания, които се отнасят до груповото членство [57].

Когато се идентифицира с определена група, човек стереотипно възприема себе си и „поставя своята идентичност в тъждествена взаимозависимост с тази на другите членове“ [9, с. 81]. Воден от желание за представяне, позитивно оценявано в групата, той следи за одобрението или неодобрението на другите, най-вече на значимите социални партньори в съвместната дейност. Вследствие, съгласно принципите на референтността (от лат. *refero* – съотнасям, сравнявам), променя първоначалната си самооценка. Характерна в случая е склонността да се придава особено значение на индивидуални (личностни) отличителни черти, ценени от собствената група, за сметка на други, които по правило са пренебрегвани от членовете на тази общност [55]. Например ученик, който силно се идентифицира с популярен баскетболен отбор, оценява високо спортните си качества и същевременно омаловажава своята способност в областта на математиката. Тази тенденция е типична за малките групи, по-специално – за „първичните“, естествено оформящи се групи (семейството, подгрупите в училищния клас и др.). Действието ѝ поддържа влиянието на стереотипизацията в процесите на самовъзприятие и самооценяване, което може да усложни „търсенето“ на собствена идентичност. Затова е необходимо в училище да се отделя специално внимание на развитието на личностните възможности на подрастващите, както и на способностите им за ефективно участие в социалния (училищен) живот. В един по-общ смисъл, педагогическата дейност с подобна насоченост допринася за утвърждаване на позитивна идентичност на всяко дете.

Съвременни изследвания [53; 54 и др.] доказват приложимостта на ефектите на групова идентификация в педагогически стратегии, насочени

към преодоляване на ограниченията на „конвенционалната“, стереотипна училищна практика. По мнението на Джеймс Банск осведомеността на учителите за ученическото ниво на „отъждествяване“ и приобщеност към конкретни общности, както и за особеностите на социокултурния контекст на дадените групи, осигурява възможност за прецизно предвиждане, обясняване и разбиране на очакванията и поведението на учениците в класната стая [35, с. 14]. На тази база се осъществява *безпристрастната педагогика* – основно измерение на мултикултурното образование⁶. Отнася се до случаите, „когато учителите модифицират тяхното преподаване по начини, които улесняват образователните постижения на учениците от различни расови, културни, полови и социални групи“ [пак там, с. 21].

Практическото прилагане на безпристрастния педагогически подход изисква от учителите: ✓критично да обмислят своята собствена културна перспектива и поведението си (вербално и невербално), особено по отношение на децата от специфични социокултурни общности; ✓да разпознават предубеждения и предразсъдъци; ✓оптимално да преработват учебното съдържание спрямо специалните (личностни и образователни) потребности на всеки ученик и контекстуалните динамики в класната стая.

В реални учебни ситуации модифициращите ефекти на безпристрастната педагогика се подпомагат от ефективното сътрудничество и открития диалог между обучаващ и обучавани. Осъществяването им създава благоприятни условия за осъзнаване на многоизмеримите културни влияния, характерни за съответния клас. Всъщност „учители и ученици учат заедно за различните идеи и начини на мислене“ [58, с. 28].

Друг трансформационен аспект на образователния подход, ориентиран към осигуряване на културно равнопоставяне и позитивна идентичност, особено на ученици от малцинствени групи, е съчетаването на точна познавателна информация за различните социокултурни групи с дейности в организацията на обучение, специално проектирано за редуциране на стереотипи и предразсъдъци [вж. напр. 52; 54]. Конструирването на това обучение се основава на модел, който включва следните базисни компоненти: ✓стимули; ✓действие; ✓допълнителна работа и ✓оценяване (вж. Таблица 1). Съдържанието му обхваща теми с ключови понятия като: имиграция, миграция, расизъм, етноцентризъм, религиозни вярвания, дискриминация, културна асимилация, равенство и справедливост, човешки права, демокрация и др.

⁶ По мнението на Слитър и Грант с названията *мултикултурно образование* (multicultural education, Suzuki, 1984); *трансформационно образование* (transformational education, Giroux, 1981); *критично обучение* (critical teaching, Shor, 1980) и други всъщност се обозначава по различен начин образователен подход, който осигурява социално справедливо и хуманно общество. Разликите, твърдят те, по-скоро се отнасят до средствата за описание – макар да използват различни термини, авторите имат много сходни базисни цели и теоретични предпоставки [53, 197–198].

Таблица 1. План на урок

▪ Тема на урока: ▪ Клас, за който е предназначен ▪ Резултат (и): <i>(Какво ще бъдат способни да правят учениците?)</i> 1. 2. ▪ Процедури: СТИМУЛИ <i>(Как използвам специфичния материал?)</i> ДЕЙНОСТ <i>(Какво ще извършват учениците?)</i> ДОПЪЛНИТЕЛНА РАБОТА <i>(Индивидуална, по двойки, в малки групи, класа като цяло)</i> ОЦЕНЯВАНЕ <i>(На базата на обективни критерии за успех на урока)</i>

В конкретната реализация на подобно *обучение чрез дейност* широко се прилагат интерактивни образователни технологии, при които се използват разнообразни компютърни продукти, видеозаписи, аудиопрезентации, Интернет ресурси и др. Тяхната стимулираща функция по отношение активността и постиженията на учениците като субекти на педагогическото взаимодействие се подсилва от следните методи и техники: ✓брейнсторминг (*brainstorming*) – начин за ангажиране на учениците в откриване на алтернативни решения на проблем или спорен въпрос; ✓взаимно обучение в групи от шест до осем ученици – съдейства за развитие на емпатия, както и за създаване на подпомагаща среда за учене; ✓*УСПЕХ ЗА ВСЕКИ* – отнася се до деца от предучилищна и начална училищна възраст, особено за тези от тях, които са в риск и срещат затруднения в учебната работа; акцентът е върху ограмотяването и развитието на мисленето; ✓библиотерапия (*bibliotherapy*) – четене и обсъждане на препоръчвани книги, статии, разкази, приказки и друга литература; помага на учениците да разпознават и разбират преживявания, ценности или доказателства, представени от различни културни перспективи; подобрява връзката между поколенията [58, 57–60]. Съществен компонент в организацията на образователния процес са алтернативните на традиционните и трудни за стандартизиране методи и процедури за оценяване. Например

портфолио (*portfolio*) – оценка, която нагледно доказва ученическия прогрес, самооценяване, взаимно оценяване и др.

Освен върху емпатията – способността за идентифициране с условията на ситуацията и съпреживяване гледните точки на „другите“, фокусът в практическото осъществяване на педагогическото взаимодействие е върху създаването и подсилването на убежденията на учениците, че собствената им индивидуалност, обкръжение, културни традиции и език са еднакво високо ценени и уважавани. Това допринася за утвърждаване на „културно чувствителна“ социално-образователна среда [45]. Тя подобрява междуличностната ефективност и насърчава позитивните нагласи на подрастващите към училището. Вследствие се създават „справедливи благоприятни възможности за реализиране на техния цялостен потенциал“ [58, с. 17].

Според Карл Юнг тъй като съществува сложна система от връзки между индивидуалното съзнание и обществото, свидетелство на едностранчивост, която води до задълбочаване на вътрешната дезориентация на човека, е както фокусирането върху колективната норма и задълженията, така и проявата на краен индивидуализъм. Усъвършенстването, твърди Юнг, е свързано с „превръщането на човека в едно отделно, хомогенно същество“ [32, с. 158], в цялостна личност (*self*), способна да реализира особеностите на своята уникална природа [пак там, с. 160]. Тази идея добива особен смисъл в педагогически контекст, чийто практически параметри са свързани с осигуряването на равнопоставено взаимодействие и конструктивно сътрудничество в динамичните условия на съвременното общество.

Емпирични данни (Swann, W., Milton, L., Polzer, J., 2000) показват, че избраните пътя на личностна креативна реализация се чувстват повече свързани с групата и ефективни в решаването на творчески задачи, ако убедят другите членове на общността да подкрепят собствените им самооценки [55]. За разлика от тях хората, чието самоосъзнаване е подвластно на стереотипи, са доминиращо ориентирани към социалното признание и развиват силна зависимост от групата. Под влияние на тази своя зависимост те се отдалечават от самите себе си⁷ и лишават от нужното им положително отношение на другите хора. Това се потвърждава в изследване, което установява, че „зависимите от одобрението на другите са по-малко харесвани от равните им по статус, защото се възприемат от тях като изключително отбранително настроени“ [26, с. 220]. Вследствие се изгражда ситуация на пасивност и отчуждение, която, от гледна точка на зависимия от групата, проблематизира създаването на адекватна самооценката и цялостен „образ за самия себе си“.

⁷ Човек, твърди Карл Юнг, не може да се откаже безнаказано от себе си. „Дже при опит да постъпим така – пише той – в обикновените случаи несъзнаваното реагира под формата на лошо настроение, афекти, фобии, натрапливи мисли, връщане назад, пороци и пр.“ [32, с. 181].

Затрудненията в утвърждаването на собствена, уникална идентичност на настойчиво търсещия „награда и популярност“ се подсилват от неговата недоверчивост и почти задължителна подготвеност за отрицателни преживявания. Опасявайки се от съмненията, той „поглъща“ информация, за чиято ценност дори не се замисля, като има за всичко стандартни въпроси и заучени отговори. Неспособен на самостоятелни съждения, макар да претендира, че „това, което знае, е това, до което се е отнасяла винаги всяка ученост“ [17, с. 86], този човек, колкото и книги да прочете, си остава духовно беден. Образът му отговаря на портрета на „специалиста“, създаден от Хосе Ортега-и-Гасет: „...пълнен невежа във всичко, което не влиза в неговата специалност...“, познава в съвършенство единствено „...своето мънишко ъгълче на вселената“, но винаги подхожда към проблемите с авторитет и амбиция, присъщи на изключително сведущите и компетентните [19, с. 261]. Следователно напълно основателно е твърдението, че при определени условия процесът на категоризация води до „изкривявания, които се наблюдават при авторитарните хора, мислещи с клишета“ [6, с. 333]. Съответстващите им негативни последствия за градивната взаимоотношеност и съгласуваните взаимодействия в отделните социални структури на обществото и училището са ясно различни на фона на междукатегориалната диференциация, при която се осъществява групиране на социалните обекти в зависимост от тяхното значение за субекта на категоризация

АСПЕКТИ НА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА В ОБЩЕСТВОТО И УЧИЛИЩЕТО

Докато при вътрешнокатегориалната интеграция акцентът е поставен върху сходството, то при междукатегориалната диференциация е върху различията. В процесите на идентификация и осъзнаване на груповите особености това противопоставяне се поддържа от съзнателно или несъзнателно преувеличаване на разликите⁸, които се откриват в другите групи, в опозиция на редуцирането им в рамките на вътрешната група. Традиционно, развитието на тази асиметрична тенденция се обяснява с централната роля на различията в реализацията на категориалното обособяване.

Във всекидневието, с помощта на разликите, човек уточнява значението на съответните категории, съпоставяйки своето становище по даден въпрос със съгласуваните оценки на членовете на вътрешната група. От друга страна, съществува възможност в стремежа си да дадат социално желателен отговор те (членовете) да отговарят „така, както, по тяхно мнение, трябва да се отговори

⁸ В случая разликите между групите не се дефинират съобразно количествени параметри, а в качествено отношение – като изпълняващи функцията на носител на културно разнообразие.

дори ако отговорът противоречи на истинските (фактическите) им мисли и чувства [22, с. 331]. Вследствие се губи „множествеността“ на перспективата, тъй като гледните точки се съотнасят с интересите на общността. Тенденцията се задълбочава поради склонността на хората, при видима и силно релевантна категориална разлика, да действат спрямо „другите“ в диапазон, определен от тяхната групов принадлежност, а не от характерните за тях уникални качества. На така създадения фон ясно се очертава като основен ефект от социалното разграничение „подчиняването“ на индивидуалните различия на груповата идентичност, тъждественост. Действието му улеснява механизмите на социален контрол и социална регулация съобразно културния модел и „нормативно-ценностната система“ на всяка (относително) обособена социална структура в обществото, образованието и училището [вж. напр. 1].

Други аспекти на междукатегориалната диференциация, директно свързани със стереотипизацията, разкриват изследвания върху външногруповото оценяване (Gawronski, B., Bodenhausen, G., Banse, R., 2005). Оказва се, че при конструиране на своите преценки за външните групи хората: ✓ прилагат като стандарт за сравнение (автоматично активирани) общи стереотипни представи за собствената група и ✓ най-често подчертават разликите между външната и вътрешната група. В резултат – външната група се възприема като повече еднообразна (*те всички са еднакви*) в сравнение с вътрешната група [42]. На практика междукатегориалната диференциация (обособяването) може да заличи или „обезсили“ сходството между групите. Ето защо често срещан ефект на акцентирането върху груповите разлики е експлицитна предубеденост, най-очевидно проявена по отношение на непозната „чужда“ културна група. Разгледана като ситуационно условие, недостатъчната осведоменост за културата на дадена външна група е предпоставка за неправилно разбиране. В случая дори почти незабележими разлики се свързват с нагласи, възприятия и очаквания, поставяйки „едва доловими“, но въпреки това трудно преодолими „бариери“ [56]. При осъществяване на директни контакти (например между учители и ученици) те (барьерите) затрудняват социалната комуникация и взаимодействието между общуващите [вж. подробно: 30].

Възможността за неправилна интерпретация, недоразумения и заблуждения се увеличава, когато социалните връзки и отношения, по-конкретно – впечатленията и представите за различните културни групи, се създават под опосредствана (индиректна) форма, например чрез медии, средствата за обмен на културни ценности, творчески прояви, свързани с фолклорното наследство и др. [3]. Всъщност подобен начин на възприемане на груповите културни разлики поддържа стереотипизацията. Съответстващите негативни последствия добиват особен смисъл в контекста на всекидневната училищна практика. Например анализи на учебници показват, че те „продължават да предават етнически „изкривявания“, стереотипи, пропуски и погрешни сведения...“ [52, с. 13], поради което представят нереалистично и неточно

(или дори не включват) някои от значителните проблеми на обществото [пак там]. От своя страна „слабостите“ в образователното съдържание се отразяват както върху качеството на знанията, уменията, ценностите и компетентностите на подрастващите, така върху тяхното интелектуално, социално и личностно развитие. Според Памела и Айрис Тайд за реализиране на успешни подобрения в този аспект „ние не трябва да претендираме или дори да имаме за цел създаването на учебни материали, освободени от предразсъдъци. Вместо това трябва да направляваме учениците да разпознават пристрастията, с които те и всички хора действат“ [58, с. 27].

Специфичен ефект на осъзнаването на различията (етнически, социални, религиозни, възрастови и други) в осъществяването на междукатегориална диференциация е разграничаването на собствената, вътрешна група от външните общности. Обикновено процесът е свързан с фаворизиране на вътрешната група за сметка на всички останали групи. Характерно за тенденцията е, че ускорява развитието си под влияние на предварително знание за междугрупово сравнение [25, с. 155]. Проявата ѝ в социалната реалност е под разнообразни форми, като стойностите на потенциала им варират⁹ от негативизма и фанатизма на крайния национализъм до доброжелателната инициатива, при която се предприемат опити да се разбере и оцени чуждата култура.

Вариантите на вътрешногрупова фаворизация ясно се виждат при проследяване на отделните етапи в развитието на идентичността на членове на доминантна и малцинствена общност (вж. Таблица 2), определени от К. Слитър и К. Гранд на база данни от многобройни проучвания [53, 124–125]. Според авторите „учениците (и учителите), които са членове на доминантни групи, са обикновено в етапа на *Капсулиране*“ [пак там]. В рамките на училищната общност отрицателните измерения на подобно „обособяване“ се подчертават на фона на емпирично потвърдената склонност на учителите да обръщат повече внимание и насърчават ученици, които най-добре се „вписват“ съгласно изискванията на доминиращата (преобладаваща) култура в обществото [20]. Тези изследователски констатации насочват към необходимостта от специална социално-педагогическа работа в училище, която да съдейства за преодоляване на съществуващите отрицателни стереотипи и предубеждения сред учители и ученици. Нейната практическа реализация е гаранция за постигане на актуалните социални цели на училището, особено на свързаните с осигуряването на образователно равноправие и успешна социалната интеграция на всички подрастващи, независимо от принадлежността им към различни етнически, религиозни или други специфични социокултурни общности.

⁹ Фаворизирането на собствената група е най-слабо изразено при оценяване на груповите достижения, като оценката може да бъде дори по-ниска, отколкото при други групи.

Таблица 2. Етапи в развитието на идентичността

Членове на доминантна група

- *Капсулиране*: Чувстват се комфортно и спокойно при съществуващото положение; всъщност никога не са обръщали внимание на преживяванията или перспективите на другите групи; приемат стереотипите за групите в обществото.
- *Дезинтеграция*: Срещат доказателства на дискриминация, които се сблъскват с по-ранните им перспективи – чувстват вина, гняв.
- *Реинтеграция*: Един начин, който цели да премахне дискомфорта от етапа на *Дезинтеграция*; връщат се колкото е възможно по-бързо до първия етап (*Капсулиране*).
- *Псевдонезависимост*: Друг начин да се разреши дискомфорта от етапа *Дезинтеграция*; активно търсят информация за другата група посредством контактуване с нейни членове; идентификацията с другата група е по-голяма в сравнение, отколкото със собствената.
- *Автономия*: Активно работят за предотвратяване на дискриминацията срещу малцинствената група; положително се идентифицират със собствената група, но не приемат превъзходящия ѝ статус.

Членове на малцинствена група

- *Конформизъм*: Идентифицират се с доминантната група и нейната версия за обществото; приемат негативните стереотипни образи за собствената група.
- *Дисонанс*: Срещат доказателства за дискриминация, които се сблъсква с по-ранните им перспективи – чувстват объркване, искат да знаят повече.
- *Съпротива и потапяне*: Активно отхвърлят доминантната общност и нейните вярвания; изпитват жажда за знания за собствената група.
- *Интернализация*: Усещат силна позитивна идентичност със собствената група; склонни са отново да се свържат с доминантната група, но не с второстепенен, подчинен статус.
- *Обвързаност*: Ангажирани с дългосрочна работа върху антидискриминационни стратегии; имат положителна идентичност със собствената група и с членове на доминантната група, за които е характерна автономия.

„Вътрешната и външната интеграция на детето с другите – пише Д. Гюров – неизбежно изисква формиране на самосъзнание за „различното“, което носи всеки човек – както у самия него, така и у тези, които го възприемат и приобщават“ [7, с. 95]. Базисното значение на прецизното разграничаване за постигането на хармонично единство и цялостност на личностно и социално равнище определя важното място на различието в ефективните модели на педагогическо взаимодействие, чийто център е детето (ученика). Различието, твърди Дж. Кончело, притежава огромна сила, която „разширява интерпретативния хоризонт, социалното разбиране и интелектуалната способност на

всеки ученик“ [46, XXIII]. В един по-широк социално-педагогически план, под негово влияние се увеличава жизнеспособността (духовна, политическа, социална, икономическа) на личностите и общностите в уникалното със своето културно многообразие съвременно глобално общество. Ето защо „трябва не само да бъде толерирано, а поддържано като искра за развитието на „трансформативна онтология“ – нов начин на човешко битие“ [пак там]. Това специално отношение към различията, което гарантира интегрираното сътрудничество и съхраняването на духовната идентичност в света, до голяма степен се обуславя от познанията и усета към различните традиции в дадена културна или социална система.

В съвременната наука съществува тенденция на разширяване на съдържанието на понятието „традиция“. Вследствие то обхваща както „наивното знание“ на множество поколения, така и голям кръг от явления и процеси, свързани с развитието на трайни културни образувания, например, фолклор, религия, език и т.н. В тях се откриват отличителните особености на масовото съзнание в аспект принадлежност към определена общност.

Като част от реалността на социалния свят традицията на всяка култура¹⁰ е сложна цялостна система от взаимосвързани елементи, която гарантира жизнеността и вътрешното единство на организираната човешка общност. Структурата ѝ включва различни културни модели и схеми от значения, които определят параметрите на специфичен стил на мислене и общоприети поведенчески образци на конкретна социокултурна група.

Утвърждаването на традицията се подпомага от устойчиви социокултурно обусловени стереотипи, проявени във всекидневието под формата на широко разпространени, популярни колективни представи. Когато се отнасят до „народния характер“ и менталитет, те дефинират типологични черти, включени в националната идентичност. Анализирането им от интеркултурна гледна точка е основание за провеждане (1991) на международно изследване [13]. Участващите в него страни: американска, унгарска, българска и гръцка, приемат, че националната идентичност е „начинът, по който индивидите гледат на страната си“ [пак там, с.9].

В проучването от изследваните лица се изисква да посочат и ранжират три думи, които според тях най-добре описват съответния национален характер. Резултатите показват, че за разлика от американските извадки, които посочват по-често социално-политически измерения на националната идентичност, включените в изследването българи се фокусират върху личностни компоненти [пак там, с. 16]. Специфично българските черти на характера са представени

¹⁰ Ю. Лотман пише: „В определен смисъл можем да си представим културата като структура, потопена във външния свят. Тя въвлеча този свят в себе си и го изкарва обратно преработен (организиран) според структурата на езика си“ [15, 152–153]. Културата се явява регулатор на поведението и определя начина на мислене, изборите и жизнените цели на хората.

в следните аспекти: ✓ позитивен – гостоприемство, хумор, сърдечност, весел нрав; ✓ негативен – подъл, наивен, тесногърд, овчедушен. Съобразно ранговата наредба след тези компоненти следва групата на културните ценности, която е свързана с думите: беден, необразован, християнство, национални герои, исторически места. Друга особеност на емпиричните данни за българската извадка са ниските стойности при показателите: семейни ценности, патриотизъм и носещите универсално значение – свобода и демокрация. На този фон, макар да притежава по-слаб потенциал, ярко изпъква компонентът „фатализъм“. Интерпретацията на изследователите е, че той е ефект на „заучена безпомощност“ (Селигмън, 1975), тъй като поне една част от българите не виждат съответствие между поведение и резултати“ [пак там, с. 17]. Според авторите това убеждение е логично следствие от тоталитарното общество.

Свидетелство за сериозността на заключението им са резултатите на проучване (1996) върху ценностната система на българите [29]. В него също се констатира признаци на „заучена безпомощност“ в съвременното българско общество. По мнението на А. Чобанска причините за явлението се откриват в специфичността на социалната ситуация, характеризираща се с това, че „човек е принуден да действа в непозната обстановка със стари стереотипи и в същото време да изгражда нови образци на поведение“ [пак там, с. 340].

Общите изводи в двете изследвания недвусмислено насочват към негативните аспекти на традициите, проявени според Робърт Джейкъбс и Доналд Кембъл посредством „социални злини, предразсъдъци, устойчивост на подобряваща социална промяна и други подобни“ [44, с. 339]. Проекциите им в социалното пространство поражда противоречия и несъответствия в процеса на осъзнаване на отделния човек като част от една общност и народ. Вследствие се създават условия, поради които той постепенно остава без духовна опора в живота и по думите на Сп. Казанджиев „се чувства като изгнаник, който се бои еднакво и за физическото, и за духовното си съществуване“ [12, с. 168]. Проманата в начина на възприемане на подобна критична ситуация на разочарование, нихилизъм и отчуждение, която е характерна за днешното българско общество, както и откриването на решения, различни от „бягството“, поставят училището пред сериозни предизвикателства. Сигурна основа за адекватното им посрещане в съвременния свят на активно межкултурно взаимодействие осигуряват задълбоченото разбиране и поддържането на приемствеността на традициите в културата и образованието.

Всъщност посредством традициите се запазват и възраждат колективните ценности и норми на социално поведение, които осигуряват съвместното съществуване на поколенията „при относителна независимост от лични различия и променящи се условия“ [11, с. 45]. Когато бъде омаловажена ролята им, „духовно самотните“ хора губят представа за изработените в хода на естественото развитие „органични закони“ на всекидневния живот. Ефектът е невъзможност събитията да бъдат разполагани в (относително) реални прос-

транствено-времеви координати. Гюстав льо Бон пише: „Да се почитат традициите, е условие на съществуване на един народ, да успеем да се освободим от тях постепенно, е условие на напредък“ [16, с. 31].

Илюстрация в този аспект са годините на „съветизиране“ на българското образование, изследвани от Румяна Маринова-Христиди. Безпристрастният анализ на авторката показва, че именно силната демократична традиция в областта на образованието (например още с Търновската конституция от 1979 г. се приема задължително начално образование) съдейства за по-бързото преодоляване на пречки и затруднения, общи за много държави в периода 1948–1959 г., като например: ✓неграмотност; ✓недостиг на училищни сгради и оборудване; ✓липса на подготвени учителски кадри (поради отстраняване на предишни преподаватели по политически причини); ✓идеологическа ориентация на училищното обучение, отразена в учебни планове, програми и учебници и др. [18, 279–283]. „Българското образование – пише тя – преживява своите проблеми и реформи, но уповавайки се на своята вековна традиция и на усилията, които полага в новите условия, заема едно достойно място в Европа, значително по-високо от това на редица други европейски и особено балкански държави“ [пак там, с. 291].

Това заключение на Р. Маринова-Христиди има изключително актуален смисъл и подчертава необходимостта от постепенното и внимателно изменение на педагогическите традиции. „Едни педагогически традиции – пише М. Андреев – имат жизнена сила и непреходна значимост. Тяхното отричане не е целесъобразно. Други традиции следва да се съчетаят разумно с новите явления на живота. Трети е добре внимателно и недвусмислено да се преодоляват. Особеностите на тази диалектика се детерминират от съдържанието и стойността на самите традиции“ [2, с. 98]. От философска гледна точка подобно развитие се обуславя от откриване и прилагане на точна съразмерност между движение, покой и цяло [21, с. 267]. Нейно основание е правилното разбиране на устойчивостта на традициите. В този аспект заслужава внимание основният извод от изследване на А. Чекановска (1981), свързано с особеностите на динамиката на традициите. Според него устойчивостта на традицията се отнася доминиращо към говорните различия, териториалната ориентация, както и до спецификата на някои културни явления, като например танца и обичаите [28, с. 37]. Той не само подсказва за значението на ритъма и синхрона в живота и в обществото, но и задава точни ориентири за търсенията „на общи идеи и смислови контексти между собствената и чуждата култура“ [7, с. 90], които са базисни за реализацията на „възпитаване на идентичност в европейското образователно пространство“ [пак там].

Неделимо свързани с другите елементи на традицията, обичаите, по думите на Клод Леви-Строс „са дадени на човека като външни норми до възникване на вътрешни чувства [14, с. 85]. От социална гледна точка те се определят като устойчиви стереотипни поведенчески прояви, „многокомпонентно

явление“, обусловено от културни условия, исторически причини и особеностите на обкръжаващата среда [24, с. 177]. Анализирани в тази светлина, обичаите, включително и тези от тях, които поддържат морално значимите нрави, непосредствено участват в регулацията на социалното поведение на членовете на дадена общност. Отразявайки „вътрешната природа на съвестта, която стои зад доверието и авторитета“ [12, с. 166], те оказват влияние върху културните форми и външния план на изразяване на поведението (например при определен ритуал¹¹). Значима тяхна функция е установяването и поддържането на съгласуваността на различни организационно-структурни равнища в обществото и училището.

От друга страна, спекулативното утвърждаване на обичаите и културните традиции на „своята“ вътрешна група като универсални е основен показател на крайна, едностранчива проява на групова диференциация, осъществена на принципа на противопоставянето (т.е. на етноцентризъм). Затова, както правилно отбелязва Димитър Гюров, „значението на „свързването“ с общността, с групата в процеса на социализация и предпоставките за националната идентичност са решаващите теми, които трябва да се дискутират публично в научноизследователски и в практико-организационен план по посока на интеркултурното възпитание и взаимното обединяване в Европа. Противоречията, възникващи в хода на този процес на интегриране, трябва да протичат в конструктивен дух, при сигурност за собствената култура и лична идентичност“ [7, с. 94].

ПРОМЯНА НА СТЕРЕОТИПИТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Анализът на социалните ефекти, породени от когнитивните процеси на вътрешнокатегориална интеграция и междукатегориална диференциация, насочва към основния извод, че не толкова механизмът на изграждане, колкото вложеното съдържание обуславя негативните последствия от стереотипизацията. Именно от тази позиция са конструирани различни стратегии за редуциране на експлицитни, ясно изразени отрицателни стереотипи и предубеждения. Сред тях с емпирично потвърдена ефективност са например контакти-хипотезата, суперординатната категоризация, мултиплицираната категоризация и др. [38].

В препоръките, които гарантират успешното практическо приложение на подобни стратегии, централно място заема изискването за нарастване значе-

¹¹ В своята книга „Основи на педагогическата дейност“ Игор Сергеев определя ритуала като „стереотипен набор от последователни действия, известни и разбираеми за участниците и обкръжаващите. Целите на съблюдаването на ритуала, по правило, не се осъзнават напълно (...). Съблюдаването на ритуала позволява придържане към общоприети норми на поведение, икономия на време и по-малка загуба на сили“ [23, с. 99].

нието на нравствените критерии в процесите на категоризация в обществото, съответно – в образованието и училището. За реалното му осъществяване – закономерно следствие от действието на цялостна система – съдействат процедури, ориентирани към преобразуване на ситуационния контекст (като култура, социално влияние, личен опит и т.н.). Съгласно този системен подход, поради съществуващата взаимна зависимост, измененията в контекста модифицират концепцията за вътрешната група, а оттук и преценките за външните групи [42, с. 525].

Олпорт пише: „За да бъдат максимално ефективни, контактът и програмите за опознаване трябва да водят до усещане на равнопоставеност в социалния статус, трябва да стават във всекидневни целенасочени занимания, да избягват изкуствеността, и ако е възможно, да се ползват с одобрението на общността, в която се случват“ [33, с. 489]. Неговата гледна точка определя перспективата на многобройни теоретични и емпирични проучвания върху възможностите за реструктуриране на системата от човешки отношения. Заклученията им недвусмислено доказват значението в областта на редуцирането на негативните стереотипи и предразсъдъци в общности, организации и образователни институции, по-специално – в училището, на следните условия: ✓обща цел; ✓равен статус; ✓установяване на непосредствени, добронамерени взаимни връзки; ✓авторитетна (външна и вътрешна) подкрепа на социалните контакти [вж. напр. 5; 41; 54].

В съответствие на тези „оптимизиращите условия“ на теорията на отношенията (контакт-теорията) успешното ограничаване на стереотипизацията, предубежденията и дискриминацията е функция от: ✓последователно приближаване към общи операционни (свързани с отговорност, зависимост по отношение на резултата и т.н.) цели¹²; ✓балансирано съчетаване на лични и групови приоритети с фокус върху ценността на разнообразието; ✓обезпечаване на равнопоставеност и взаимна зависимост при вземане на решение; ✓поемане на отговорности според притежавани индивидуални способности; ✓подобряване на уменията, необходими за самостоятелно насочване на собственото личностно развитие и реализация; ✓насърчаване и подпомагане на промяната от влиятелни и авторитетни личности в дадената общност.

От социално-педагогическа гледна точка посочените условия добиват смисъл на основни параметри на оптимално структуриран модел на педагогическо взаимодействие, ориентиран към ефективно трансформиране на „начините, по които училищата традиционно възпроизвеждат социалните и икономически различия“ [50, с. 185]. Съществен аспект на конструирането и приложението на този модел в училищната практика е, че търсените поло-

¹² При операционните цели на взаимодействие обектите са категоризирани в границите на репрезентация от по-висок порядък, при което се различават повече категориални подвидове [51].

жителни ефекти на промяна (личностна и социална) са функция на сериозни подобрения на образователното съдържание. В един по-конкретен план те осигуряват база за проучване и критичен анализ на особеностите на собствената и на други културни групи в обществото, преди всичко на тези от тях, които са потенциален източник на противоречия, напрежения и конфликти. Тук е важно да се обърне внимание на необходимото съответствие на подобни изменения на традициите и актуалните тенденции в областта на образованието. Именно тогава нововъведенията се явяват ценен и полезен образователен ресурс в съвременния постоянно променящ се културно разнообразен свят. У. Пайнар пише: „Съдържанието на училищното образование съобщава какво избираме да помним за нашето минало, какво вярваме в настоящето и какво очакваме от бъдещето“ [цит. по: 52, с. 3].

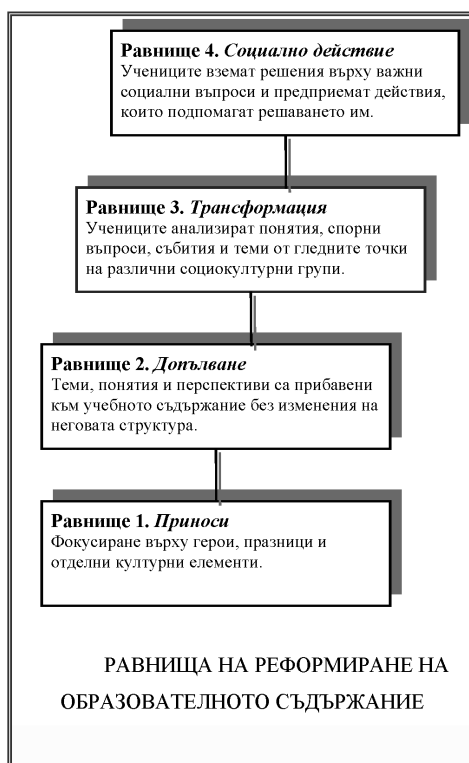
Според Джеймс Банкс преобразуването на учебното съдържание се осъществява на следните равнища:

- *Приноси* – съчетаване в базовото съдържание на информация за отделни специфични културни елементи (приказки, празници, традиционно облекло, танци, музика и др.). Ограничения: води до „тривиализация“, банално представяне на етническите култури; изучават се техни „странни и екзотични“ отличителни черти; подсилва стереотипите и погрешните мнения.

- *Допълване* – подобряване чрез „добавяне“ към съществуващото съдържание на понятия, теми и други информационни единици без съществено изменение на структурата, целите и характеристиките му. Ограничения: обикновено критериите за подбор и перспективите на разглеждане на учебния материал отговарят на доминиращата културна група в обществото; учениците не успяват да разберат взаимовръзките на историята и културата на различните етнически, расови, културни и религиозни групи. Когато се реализира „по спорадичен и сегментиран начин, може да породи педагогически проблеми, неприятности за учителите, объркване на учениците и обществена полемика“ [34, с. 233].

- *Трансформация* – промяна на целите и реконструиране на образователното съдържание (при запазване на неговата предметната структура). Дава възможност на учениците да анализират понятия, спорни въпроси, теми и проблеми от многобройни перспективи и различни гледни точки.

- *Социално действие* – разширява трансформационния подход на реформиране на учебното съдържание; обединява познания и ценности с позитивно действие. Стремелът е учениците да станат „рефлексивни социални критици и опитни участници в социалната промяна“ [пак там, с. 236]. На този етап учебните единици включват следните основни компоненти: (а) идентифициране на важни социални проблеми и спорни въпроси; (б) проучване, което осигурява данни (научни, статистически и др.), свързани с обсъжданите проблеми; (в) морален анализ и изясняване на ценности; (г) вземане на разумно решение и практическа дейност по неговото изпълнение.



Тези четири основни подхода на интеграция и реорганизация на образователното съдържание се прилагат съобразно особеностите на конкретната група ученици: ✓ в процеса на обучение по различни учебни предмети (история, роден/чужд език, математика, изобразително изкуство и др.); ✓ в извънкласни и извънучилищни дейности (спортни програми, клубове и др.) и ✓ при работа по проекти (особено с привличане на представители на различни групи в съвместна обществено полезна дейност). Ефективното им използване редуцира влиянието на стереотипизацията в училището и подпомага реформирането на образованието в съответствие на интелектуалните, морални и културни тенденции на съвременното общество.

Докато първите два модифициращи подхода се реализират сравнително лесно в реални педагогически ситуации, то по отношение на трансформационния и социално конструктивния обикновено се срещат трудности. Една от причините за тези затруднения е недостатъчната професионална компетентност на учителите за осъществяване на активно взаимодействие със семействата и общностите на учениците [45, с. 88]. Това поставя специфични изисквания към специализираните институции, ангажирани с базисното педагогическо образование и подобряването на учителската квалификация. В частност те

са свързани с обогатяване на възможностите (като умения и стратегии) за усъвършенстване на отношението *образование–гражданско общество*.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Конструктивното преобразуване на съвременния социален свят е свързано с едновременно и паралелно развитие на интеграция, чиято перспектива е създаването на „световно общество“, и диференциация, при която се съхранява самобитността на социалните единици. На практика влиянието на тези водещи устойчиви тенденции ускорява процесите на социална мобилност и глобална комуникация в обществото. Вследствие се пораждат условия, в които е важно хората да имат нужната компетентност да разбират другите и постигат одобрение на собствените си гледни точки, чувствайки се защитени в ситуации под знака на толерантност и гарантирано самоуважение [36, с. 135]. Подобна компетентност е с базово значение за успешно осъществяване на ежедневни социални контакти и взаимодействия между представители на различни социокултурни групи. С оглед нейното осигуряване от образованието се изисква да бъде в позитивен смисъл прагматично, универсално, извън националните граници и да дава познания, които „разчупват“ строгите стереотипни модели на мислене и поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М. Педагогическа социология. С., 1988.
2. Андреев, М. Интегративни тенденции в обучението. С., 1986.
3. Андреева, Г. Социална психология. 2003. – http://www.i-u.ru/biblio/archive/andreeva_social_psihology/htm
4. Андреева, Л. Социални категории и схеми. – В: Социална психология. Хрестоматия. Съст. Л. Андреева, С., 2001.
5. Аскевис-Лерпю, Ф. Какво не е наред със стереотипите? – *Социологически проблеми*, 1996, 2, 66–81.
6. Билиг, М. Расизъм, предрасъдъци и дискриминация. – В: Социална психология. Ред. С. Московичи, т. 2, С., 1998.
7. Гюров, Д. Педагогическото взаимодействие. С., 2006.
8. Гюрова, В., Божилова, В. Магията на екипната работа. С., 2006.
9. Джонев, С. Социална психология. Том II, Общуване. Личност, С., 1996.
10. Дойс, У. Отношенията между групи. – В: Социална психология. Том I. С., 1998.
11. Ериксон, Ер. Идентичност: младежта и кризата. – *Педагогика*, 1993, 7/8, 3–61.
12. Казанджиев, Сп. Колективният човек. – В: Защо сме такива? В търсене на българската културна идентичност. Съст. Ив. Еленков, Р. Даскалов. С., 1994.
13. Ларсен, К., К. Клифър и др. Национална идентичност: групово-специфични или общи стереотипи. – *Психология*, 1991, 1/3, 9–19.

14. Леви-Строс, К. Первобытное мышление. М., 1994.
15. Лотман, Ю. Култура и взрив. 1998.
16. Лъобон, Г. Психология на възпитанието. С., 1904.
17. Маклуън, М., Е. Маклуън. Закони на медиите. С., 1995.
18. Маринова-Христиди, Р. Българското образование между съветизацията и традицията 1948–1959, С., 2006.
19. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс. – В: Психология масс. Хрестоматия. Ред. Д. Райгородский, Самара, 1998.
20. Осипов, А. Функции образования в обществе. 2002. – http://www.education.rekom.ru/1_2002/osypow
21. Платон. Диалози. IV Том. С., 1990.
22. Родин, Дж., Лангер, Э. Ярлыки старения. – В: Пайнс, Э., Маслач, К. Практикум по социальной психологии. 4-е международное издание, Санкт-Петербург, 2000.
23. Сергеев, И. Основы педагогической деятельности: учебное пособие. Изд. дом „Питер“, 2004.
24. Стефаненко, Т. Этнопсихология, М., 1999.
25. Стоянова, Ст. Устойчивост на етническите стереотипи на българи. – *Науч. труд. РУ „А. Кънчев“*, 2003, 40, 10, 1, 153–158.
26. Уолас, Дж. Концептуализиране на човека: психологическо изследване на личността. – В: Социална психология. Хрестоматия. Съст. Л. Андреева. С., 2001.
27. Чалдини, Р. Психология влияния. Санкт-Петербург, 1999.
28. Чекановска, А. Тенденции към променливост при продължаването на традициите. – В: Съвременност и фолклор. Проблеми. Съст. Т. Тодоров. С., 1981.
29. Чобанска, А. Трансформация на социално-културните стереотипи във време на глобална обществена промяна. – *Науч. трудове ВВСУ „В. Левски“*, 1996, 43, Обществени науки, част I, 336–341.
30. Цветанска, С. Предизвикателства в педагогическото общуване. С., 2006.
31. Шлевински, З. Стереотипите: структура, функции, генеза. – *Отворено образование*, 1996, 5/6, 42–53.
32. Юнг, К. Г. Избрано. Книга първа. Плевен, 1993.
33. Allport, G. W. The Nature of Prejudice. (25th Anniversary Edition). Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1988.
34. Banks, J. Approaches to multicultural curriculum reform. – In: Multicultural Education: issues and perspectives. (4th ed.). J., Banks, C., McGee Banks, (Eds.), NY: John Wiley & Sons, Inc., 2001a.
35. Banks, J. Multicultural education: characteristics and goals. – In: Multicultural Education: issues and perspectives. (4th ed.). J., Banks, C., McGee Banks, (Eds.), NY: John Wiley & Sons, Inc., 2001b.
36. Brock-Utne, B. Peace education in an era of globalization. – *Peace Review*, 2000, 12 (1), 131–139.
37. Colangelo, N., Dustin, D., Foxley, C. An overview. – In: Multicultural nonsexist education: a human relation approach. N., Colangelo, D., Dustin, C. Foxley (Eds.), (2nd ed.), Dubuque, Iowa, Kendall / Hunt Publishing Company, 1985.

38. Crisp, R., Nicel, J. Disconfirming intergroup evaluations: asymmetric effects for in-groups and out-groups. – *Journal of Social Psychology*, 2004, 144 (3), 247–272.
39. Devine, P. Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 56 (1), 5–18.
40. Festinger, L. A Theory of social comparison processes. – In: Small groups. Studies in social interaction. A., Hare, E., Borgatta, R., Bales (Eds.). NY: Alfred-a-Knopf, Publisher, 1965.
41. Fiske, S. T. What we know about bias and intergroup conflict, problem of the century. – *Current Directions in Psychological Science*, 2002, 11, 123–128.
42. Gawronski, B., Bodenhausen, G., Banse, R. We are, therefore they aren't: ingroup construal as a standard of comparison for outgroup judgments, *Journal of Experimental Social Psychology*, 2005, 41, 515 – 526.
43. Gawronski, B., Geschke, D., Banse, R. Implicit bias in impression formation: associations influence the construal of individuating information. – *European Journal of Social Psychology*, 2003, 33, 573–589.
44. Jacobs, R., Cambell, D. The perpetuation of an arbitrary tradition through several generations of a laboratory microculture. – In: Small groups. Studies in social interaction. A., Hare, E., Borgatta, R., Bales (Eds.). NY: Alfred –a-Knopf, Publisher, 1965.
45. Johnson, H. A ecological perspective on preparing teachers for multicultural classrooms. – In: Rethinking multicultural education: case studies in cultural transition. C. Korn, A. Bursztyn (Eds.). Westport, CT: Bergin & Garvey, 2002.
46. Kincheloe, J. Foreword: exploring a transformative multiculturalism – justice in zeitgeist of despair. – In: Rethinking multicultural education: case studies in cultural transition. C. Korn, A. Bursztyn (Eds.), Westport, CT: Bergin & Garvey, 2002, IX – XXV.
47. Macrae, C., N., Bodenhausen, G. Social cognition: categorical person perception. – *British Journal of Psychology*, 2001, 92 (1), 239–256.
48. Olson, M., Fazio, R. Trait inferences as a function of automatically activated racial attitudes and motivation to control prejudiced reactions. – *Basic and Applied Social Psychology*, 2004, 26, 1–11.
49. Otten, S., Moskowitz, G. Evidence for implicit evaluative in-group bias: Affect-biased spontaneous trait inference in a minimal group paradigm. – *Journal of Experimental Social Psychology*, 2000, 36 (1), 77–89.
50. Pedraza, C., Polo, Á. Conceptualizing as regards educational change and pedagogical knowledge: how novice teacher-researchers' proposals illustrate this relationship. – *Profile*, 2006, 7, 173–186.
51. Richards, Z., Hewstone, M. Subtyping and subgrouping: processes for the prevention and promotion of stereotype change. – *Personality and Social Psychology Review*, 2001, 5, 52–73.
52. Sleeter, C. Un-standardizing curriculum: multicultural teaching in the standards-based classroom. NY: Teachers College, Columbia University, 2005.
53. Sleeter, C., Grant, C. Making choices for multicultural education: five approaches to race, class, and gender. (4th ed.). NJ: Wiley & Sons, Inc., 2003.

54. Stephan, W. Reducing prejudice and stereotyping in schools. NY: Teacher College, Columbia University, 1999.
55. Swann, W., Milton, L., Polzer, J. Should we create a niche or fall in line? Identity negotiation and small group effectiveness. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000, 79 (2), 238–250.
56. Swann, W., Polzer, J., Seyle, D., Ko, S. Finding value in diversity: verification of personal and social self-views in diverse groups. 2002. – <http://www.hbs.edu/researchfacpubs/workingpapers/papers2/0203/03055.pdf>
57. Sussman, N. The dynamic nature of cultural identity throughout cultural transitions: why home is not so sweet. – *Personality and Social Psychology Review*, 2000, 4 (4), 355–374.
58. Tiedt, P., Tiedt, I. Multicultural teaching: a handbook of activities, information, and resources. (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon, 2002.

Постъпила март 2013 г.