

Янка Тоцева • Иван Иванов • Илиян Ризов •
Марияна Минчева–Ризова • Калина Йочева •
Наталия Витанова • Снежана Лазарова

Мониторинг на етноцентризма в началното образование (I–II клас)



Университетско издателство
“Епископ Константин Преславски”
Шумен, 2005

**Янка Тоцева, Иван Иванов, Илиян Ризов, Марияна Минчева – Ризова,
Калина Йочева, Наталия Витанова, Снежана Лазарова**

МОНИТОРИНГ

НА ЕТНОЦЕНТРИЗМА

В НАЧАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

(I-II КЛАС)

*Екипът изказва благодарност на РИО на МОН – гр.Шумен
и на началните учители от общините
Шумен, Велики Преслав, Каспичан, Каолиново и Върбица
за тяхното любезно съдействие и компетентната помощ
за реализирането на проекта.*

Янка Тоцева, Иван Иванов, Илиян Ризов, Марияна Минчева – Ризова, Калина
Йочева, Наталия Витанова, Снежана Лазарова – автори

Шумен, 2004

Издавателство на ШУ “Епископ Константин Преславски”

ISBN 954-577-285-9

СЪДЪРЖАНИЕ:

ВЪВЕДЕНИЕ – Янка Тоцева

1. Етноцентризъм, образование, учебници - Иван П. Иванов
2. Модел за мониторинг на етноцентризма и оценка на интеркултурния потенциал на учебниците - Илиян Ризов, Марияна Минчева-Ризова
3. Учебниците по литература (читанките) за първи и втори клас в контекста на интеркултурния диалог - Калина Йочева
4. Мониторинг на етноцентризма в учебното съдържание, представено в учебниците по Роден край и Околен свят - Наталия Витанова, Снежана Стоянова
5. Мониторинг на етноцентризма в учебното съдържание, представено в учебниците по музика за първи и втори клас - Янка Тоцева

ЗАКЛЮЧЕНИЕ – Янка Тоцева

ПРИЛОЖЕНИЯ

ВЪВЕДЕНИЕ

Училището е специфично място за среща между културите. Тази среща се осъществява на различни равнища, сред които можем да разграничим две особено значими – съдържателно и функционално.

В образователното съдържание наред с когнитивните компоненти са заложили определени ценности, норми и правила, които са определящи за културата на етническата група, която има доминиращо значение в обществената структура, поради което може да си позволи да определя образователните цели и задачи, стоящи пред подрастващите поколения на нацията.

Основните нормативни документи, предопределящи параметрите на съдържанието на образованието, са държавните образователни изисквания, учебните програми и учебниците. Именно в последните се включва дидактически трансформираният познавателен и практически опит на човечеството, в който са отразени и най-значимите достижения на културата на цивилизацията. Според Д. Зувев: “Съвременният училищен учебник е масова учебна книга, в която е изложено предметното съдържание на образованието и са определени видовете дейности в съответствие с учебната програма за задължително усвояване от учащите се, съобразно техните възрастови и други особености.” [3, 21], а според чл. 4 ал. 2 на Наредбата за учебниците и учебните помагала “Учебникът е предназначен за ученика и подпомага цялостно обучението му по определен учебен предмет в съответния клас за овладяване на знания, умения и формиране на отношения...”[8].

Учителите обаче са тези, които според Наредба № 5 за оценяване и одобряване на учебници и учебни помагала [7] имат правото и задължението да се запознаят с допуснатите до избор от комисиите за провеждане на процедурата учебници и да изберат три от тях според собствените си

предпочитания, като се съобразяват с критерия за приложимост заложен в чл. 27 ал. 1 и по този начин да осигурят най-добрия учебник за учениците, с които ще работят в конкретната социокултурна образователна реалност.

Днес българският учител се опитва да намери своето място като творец и съавтор, като компетентен оценител и ползвател на учебника. Този път е труден и противоречив, изпълнен с препятствия, породени от липсата на подготовка и подходящи методики за оценка и сравнение, адаптирани към българското училище, неговите традиции и настояще.

Като опит да се удовлетвори в известна степен тази потребност можем да посочим книгите: “Психолого-педагогическа и професионална диагностика. Изследователски инструментариум” [5] на Яна Мерджанова и “Критерии за избор на учебници” [10] на Жулиета Савова. В тях са представени няколко операционализирани технологии за анализ на предимствата и недостатъците на учебника.

Предложените технологии дават възможност на учителя да натрупа познания, които му позволяват, като се съобрази с особеностите на учениците и спецификата на училището, да направи оптимален избор в конкретната педагогическа ситуация, в която работи. Съществува вероятност част от предложените технологии за оценяване на учебници и учебни помагала да се окажат неподходящи за българската образователна реалност като цяло, но елементи от тях могат да се използват продуктивно и ефективно, като се съчетаят и станат основа за конструирането на една обща технология за оценяване на учебници, предназначени за началния етап на основната степен.

Като един опит да се окаже компетентна помощ на учителя и другите заинтересувани лица от системата на образованието би могла да се разглежда и тази книга, в която основното внимание е насочено към **изследване на възможностите на част от учебниците за първи и втори клас да съдействат за взаимното опознаване на културите и за създаването на благоприятни предпоставки за реализация на интеркултурното образование като част от гражданското образование.**

В Стратегията за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства е посочено, че “редица изследвания, проведени чрез представителни и сондажни социологически проучвания, наблюдения на специализирани граждански организации, както и експертни оценки на Министерството на образованието и науката сочат, че в българското образование се очертават редица общи за всички етнически малцинства и специфични за всяко от тях проблеми, затрудняващи качествено образование, равноправната интеграция и развиването на културната идентичност на децата и учениците.”[12] Към групата на общите проблеми са посочени две, които заслужават особено внимание, а именно:

“Недостатъчно са представени в учебното съдържание историята и културата на малцинствата. Основополагащите елементи на културната идентичност най-често се свеждат до традиционния фолклор, без да се отчитат всички останали културни постижения на етническите малцинства, а още по-малко приносът им към общонационалната култура и развитието на обществото....

Липсва подходящ социално-психологически климат в обществото, гарантиращ образователните права на децата и учениците от етническите малцинства за равноправната им интеграция и развитието на културната им идентичност.” [12]

По отношение на децата и учениците от турското малцинство авторите на стратегията твърдят, че е налице “етноцентризъм в учебното съдържание и преподаване, формиращо негативно отношение към турската общност.” [12]

Тези цитати отразяват официалната политика на Министерството на образованието и науката, свързана с интеграцията на децата от различните етнически малцинства в българското училище. Тревожните констатации провокираха нашия интерес към изследване на етноцентризма в образователното съдържание, предвидено за овладяване в първите години от училищното обучение по новата учебна програма.

В нашата работа ние следвахме ценностите и ръководните принципи на Стратегията, съдействащи за това “да се гарантира баланс между интеграцията на децата и учениците от етническите малцинства в образователната система и в обществото и съхраняването и развитието на тяхната специфична културна идентичност....Утвърждаването в училище на атмосфера за межкултурно опознаване, сътрудничество и сближаване и за повишаване на межкултурната диалогичност в мултиетничната училищна среда е неизменна част от интеграционната политика.” [12]

Направихме опит да установим дали са взети предвид и някои от общите стратегически цели и направления на работа:

“Стратегическа цел 2: Съхраняване и развиване на културната идентичност на децата и учениците от етническите малцинства....

Стратегическа цел 4: Превръщане на културното многообразие в източник и фактор за взаимно опознаване и духовно развитие на подрастващите и за създаване атмосфера на взаимно уважение, толерантност и разбирателство....

Направление 3: Осигуряване на необходимите образователни условия и ресурси за реализиране процеса на интеграция на децата и учениците от етническите малцинства и за развиване на културната им идентичност, включително чрез промени в учебните програми и учебното съдържание.” [12]

В съответствие с посочените стратегически цели и направления на Стратегията ние разработихме модел за мониторинг на етноцентризма в образователното съдържание, включващ съдържателни и функционални компоненти, който апробирахме при учебниците за първи и втори клас.

Общата ЦЕЛ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО е да се диагностицира и подложи на количествен и качествен педагогически анализ състоянието на учебната документация (държавни образователни изисквания, програми и учебници) за начално образование, от гледна точка на възможностите ѝ да подкрепя или възпрепятства етноцентристки тенденции в обучението.

Постигането на тази цел предполага решаването на **две основни задачи**:

(1) Създаване и апробация на модел за оценяване на учебната документация и образователния процес от гледна точка на изследвания проблем.

(2) Провеждане на мониторинг и изготвяне на оценка за наличието/отсъствието на етноцентристки тенденции в учебната документация и образователния процес.

За да се конструира моделът за мониторинг на етноцентризма в учебната документация за първи и втори клас, беше извършено теоретично проучване на проблема за етноцентризма в научната литература из областите на психологията, социологията, философията, етнопсихологията, културната антропология, културологията, социалната психология, етносоциологията и науките за образованието.

Първата ни задача беше да изясним същността на понятието етноцентризъм и да установим научните представи за неговото формиране и съществуване, за разновидностите му, за факторите, от които се влияе.

В Речника на чуждите думи в българския език срещу думата “етноцентризъм” е записано: “Надценяване и поставяне в привилегировано положение на определена обществена, национална или друга групировка, което води до създаване на предразсъдъци по отношение на други народи или други раси, до ксенофобия.”[6, 263-264]

В Речника по социология етноцентризмът (от гр. *ethnos* — група, племе и лат. *centrum* — център, среда) се представя като “понятие, въведено в науката от Самнер (“Folkways”, 1906) и Гумплович (“Rassenkampf”, 1883) за обяснение на междуличностните и обществени отношения, създали се в първобитната група или общество и нейните отношения с други групи. Ако за отношенията в групата са характерни сплотеност, солидарност, високо уважение към

изработените вътре в групата нравствени и естетически ценности, то за отношенията между групите са характерни враждебност, недоверие, взаимно презрение и т. н. В основата на тази двойственост лежи явлението, наречено от Самнер “етноцентризъм” и определяно от него като универсално свойство на човека да оценява всички явления в обкръжаващия го свят в мащабите на ценностите на онази етническа група, към която той принадлежи.” [11]

В Речника по психология етноцентризмът се представя като “повсеместно проявявана склонност да се разглеждат всички социални явления и факти на друга култура, на чужд народ през призмата на културните обичаи, традиции и ценности на своя собствен народ” [2, 159]

Философският енциклопедически речник го описва като “свойство на етническото самосъзнание да възприема и оценява жизнената дейност през призмата на традициите и ценностите на собствената етническа група, встъпваща в качеството на някакъв всеобщ еталон или оптимум.” [13, 812]

В Краткия етнополитически речник, предназначен предимно за граждани на Република България, ненавършили години за паспорт, понятието се изяснява, като се свързва с близките му етническа култура, етническа идентификация, етнокултурна принадлежност, етнически предразсъдъци, етнически стереотипи, етномаркери, етнос, етнополитика [9, 31-44], обяснени на достъпен за ученици език и с подходящи примери.

Подборът на речниците, от които цитирахме, беше съзнателно направен, за да демонстрира от една страна многообразието на науките и техните опити за интерпретация, сложността на етноцентризма като социокултурно явление и различните сфери на неговите проявления, а от друга да даде възможност да се очертаят общите му характеристики.

В контекста на психологическите интерпретации се приема, че при контакта с други култури мнозинството от хората съдят за чуждите културни ценности, използвайки в качеството на образец или критерий културните ценности на собствения си етнос. Такъв тип **ценностно съждение** е прието да се нарича **етноцентризъм**. Той представлява *особена психологическа нагласа*

да се възприемат и оценяват другите култури и поведението на техните представители през призмата на собствената култура.

Етноцентризмът приема като даденост, че собствената култура е по-висшестояща от другите и поради тази причина тя се приема като единствено правилната, докато всички останали се подценяват. Всичко, което се отклонява от нормите, обичаите, ценностната система, привичките на поведение в собствената култура, се счита за нискокачествено и се квалифицира като непълноценно по отношение на нея. Последната се поставя в центъра на света и се използва като еталон при оценяване на проявленията на другите култури, тъй като чуждите ценности се разглеждат и оценяват от позициите на собствената култура.

“Изследванията на етноцентризма на Д. Кемпбел и неговите колеги показали, че за него е свойствено:

- Да се счита, че това, което се случва в собствената култура, е естествено и правилно, а онова, което се случва в другите култури, е неестествено и неправилно;
- Да се разглеждат обичаите на своята група като универсални: това което е добро за нас, е добро и за другите;
- Да се възприемат нормите и ценностите на своята етническа група като безусловно правилни;
- Да се оказва при необходимост всестранна помощ на членовете на своята група;
- Да се действа в интерес на своята група;
- Да се чувства неприязън по отношение на други етнически групи;
- Да се изпитва гордост от своята група.”[1]

Етноцентристкото надценяване на собствената култура и подценяването на чуждите се среща при много народи в различни региони на света и е известно на учените като факт с дълга история. Мнозинството от културните антрополози твърдят, че етноцентризмът в една или друга степен е свойствен за всяка култура. Те считат, че да се гледа на света през призмата на собствената

култура е естествено и че това има положителни и отрицателни последици. Първите се свързват с това, че етноцентризмът позволява безсъзнателно да се разпознават носителите на чужда култура, а втората е в съзнателния стремеж да се изолират хората едни от други и да се формира отрицателно отношение към чуждото.

В процеса на межкултурната комуникация представителите на различните култури са принудени да възприемат и осмислят чуждата култура с нейните особености. Този процес сам по себе си предполага нов начин на мислене, защото използването на ценностите на собствената култура за оценка на чужда най-често се оказва грешка. Интерпретацията на чуждото става в процеса на сравняване със своето.

Етноцентризмът е явление, с което се сблъскваме практически ежедневно, когато сравняваме себе си с хората от другия пол, различните по възраст от нас, членовете на различни други общности, когато има различия в културните образци на представителите на социалните групи. Всеки път ние поставяме себе си в центъра на културата и разглеждаме други, като ги сравняваме с нас самите.

Алтернативата на етноцентризма е културният релативизъм, който позволява да се намери път към сътрудничеството и взаимното обогатяване на културите на различни групи. Фундамент е разбирането, че *членовете на една социална група не могат да разберат мотивите и ценностите на другите групи, когато ги анализират от позициите на собствената си култура.* За да се стигне до разбиране на другата култура, е необходимо да се познава конкретната ситуация на проявлението на елемента, за да се осмисли неговата ценност.

Според С. Фролов най-рационалният път за развитие и възприемане на културата в обществото е съчетаването на чертите на етноцентризма и културния релативизъм, когато индивидът изпитва чувства на гордост от културата на собствената си общност и в същото време е способен да разбира другите култури, поведението на членовете на другите социални групи и

признава тяхното право на съществуване в същата степен, в която има право на съществуване собствената му култура. [14]

Изхождайки от разбирането на Д. Мацумото, че “културата се състои от множество правила, касаещи регулирането и контролирането на нашето поведение чрез социално допустими канали”[4], приемаме, че училището е едно от местата, където тези канали действат особено силно и ефективно.

Училището е социално-педагогическа институция, която ни задължава да спазваме определени правила на поведение и комуникация, които са изведени от императивите на обществото. Попадайки в училище, децата от различните етнически и социални групи формират нова общност, която има свои правила, ценности и норми, които често се разминават с нормите и правилата на семейната общност, от която произхождат и които са усвоили в по-ранна възраст. Ако учителят споделя идеите на културния релативизъм, той би могъл да облекчи прехода от нормите, ценностите и правилата на едната култура (семейна, етническа) към другата - училищната, която е мултикултурна.

Новата мултиетническа/мултикултурна среда предполага и различни подходи на взаимодействие между индивидите и групите в училище. Сред тях като най-продуктивен и перспективен според нас е **интеркултурният подход**, същността на който се състои в *създаването на условия за взаимно опознаване и обогатяване на културите*.

Изследвайки етноцентризма в образователното съдържание, с ясното съзнание, че “определена степен на етноцентризъм е иманентно присъща на социалния порядък и съгласие” ”[4], ние свързахме проблема с необходимостта да търсим не само възможности за формиране на “гъвкав етноцентризъм”, но и за реализиране на целите на интеркултурализма.

Литература:

1. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А. П. Садохина), М., ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

2. Десев, Л. Речник по психология. С., 1999
3. Зуев, Дм. Училищният учебник. С., 1985
4. Мацумото, Д. Психология и култура: съвременни изследвания. Перевод с английски. Санкт-Петербург, 2002.
5. Мерджанова, Я. Психолого-педагогическа и професионална диагностика. Изследователски инструментариум. С., 2000
6. Милев, Ал., Б. Николов, Й. Братков, Речник на чуждите думи в българския език. С., 1978
7. Наредба № 5 от 15 май 2003 г. за оценяване и одобряване на учебници и учебни помагала Обн. ДВ. бр.49 от 27 Май 2003г., изм. ДВ. бр.72 от 15 август 2003г., изм. ДВ. бр.46 от 28 май 2004г.
8. Наредба за учебниците и учебните помагала. Обн. ДВ, бр. 46/2003
9. Ние-те. Кратък етнополитически речник предназначен предимно за граждани на Република България, ненавършили години за паспорт.С., 1997
10. Савова, Ж. Критерии за избор на учебници. С., 2003
11. Современная западная социология: Словарь. М., 1990.
12. Стратегия за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства. Одобрена от министъра на образованието и науката на 11 юни 2004 г. www.minedu.government.bg
13. Философский энциклопедический словарь. М., 1983
14. Фролов, С.С. Социология. http://1nm.nm.ru/soc_33.htm

ЕТНОЦЕНТРИЗЪМ, ОБРАЗОВАНИЕ, УЧЕБНИЦИ

ЗНАЧЕНИЕ. Етноцентризмът е една от основните психологически характеристики на отношението личност-група. Той е феномен, който се проявява както на ниво индивиди, така и на ниво вътрегрупови и междугрупови отношения. Той е нормално психологическо състояние и неизбежна част от живота. В него могат да се отделят когнитивни, афективни и поведенчески съставки и проявления.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ. Етноцентризмът (гр. *ethnos* - група, племе, народ и лат. *centrum* - център) е изследван за пръв път от *W. G. Sumner* (1906), който дава и първото определение: „представа за нещата, според която собствената група е център на всичко и всички други са оценявани от тази позиция... тенденция да се използват стандартите на своята група за оценка на другите групи, разполагане на своята група на върха на йерархията и разглеждане на другите групи като нисшестоящи.” [9]

Според *Livinson* терминът е употребяван за означаване на провинциализъм или културна ограниченост, тенденция на индивида да е «етнически центриран», да следва строго идеята за «културна еднаквост» и да отхвърля тази за «уникалност». [5]

Според *Reynolds* (1987) етноцентризмът е убеденост, че собствената култура (етнос, раса, пол, класа, страна) наистина превъзхожда всички други и тенденция да не се осъзнава това разбиране като предразсъдък. [12]

Levine и *Campbell* (1972) определят етноцентризма като „отношение или перспектива, в която ценности, получени от собствения културен фон (подготовка), се прилагат в други културни контексти, в които действат различни ценности.” [14]

Почти аналогично звучи и *Saler* (1993): „описание или оценка на другите в термините на нашите локални категории, приемани за еталони.” [11], както и *Мацумото* (2002): „тенденция да се оценява светът през собствените културни филтри.” [3]

Според *Maw* (1991) етноцентризмът е социокултурно явление, което описва пътищата и средствата, чрез които членовете на една културна група от позицията „отвътре” ограничават тези, които са „външни”. [10]

Счита се, че в общи линии изходната постановка на Sumner не се е изменила съществено през годините. [9]

БИОЛОГИЧНА ОСНОВА НА ЕТНОЦЕНТРИЗМА. Теорията на *Hamilton* (1964) е базата за обяснение на биологическата основа на етноцентристкото поведение. Иммунната система на организма отхвърля всички чуждо. Генът, който влияе на поведението на индивида за одобрение на генетическия родственик, в сравнение със случайния индивид, влияе и на по-широка основа.

Има много експерименти с животни, които потвърждават този извод. Аналогично, подсъзнателно реагира и човекът. Първите ксенофонически тенденции са регистрирани на възраст три месеца, като отговорите на дразненията не зависят от предишния опит. Това предполага вроден компонент. [12]

ЕТНОЦЕНТРИЗЪМ И ГРУПОВИ ОТНОШЕНИЯ. Етноцентризмът се разглежда като система, определяща и производна от груповите отношения и означаваща индивидуални мнения и отношения, свързани позитивно с някои от тях. Много често може да води до междугрупови конфликти в резултат на активацията на механизмите за защита на групата.

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

Терминът “етноцентризм” често заменя “раса” и “етническа група”, защото е по-малко дразнещ. Той се счита за по-малко отрицателно оцветен, тъй като не се свързва с цвета на кожата (раса) или културни феномени - обичаи,

институции, традиции, език (етнически групи) или политико-географски феномени (нация).

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

IN-GROUP И OUT-GROUP. Етноцентризмът е свързан с различието и противопоставянето между in-group и out-group (вътре- и вън-група; „ние” и „те”), което е в основата на етническата самоидентификация. За пръв път тези понятия се разглеждат от Н.Хуман. Out-group са обектите, спрямо които се развива негативно отношение и враждебни нагласи (чуждите, другите), а in-group (групата за принадлежност, нашите) - обратно, са групи, спрямо които се развиват позитивни мнения и безкритична поддръжка (нагласи, отношения). In- и Out- групите са средство за идентификация и контраидентификация.

Развива се също позицията, че out-group са социален субординат на in-group. Основните въпроси, които подлежат на обсъждане в този аспект, са за основата на out-group - отхвърлянето; съдържанието на идеите за in-group и out-group и стереотипите в мисленето относно тях. [5]

Според *Preiswerk* и *Perrot* (1978) етноцентризмът е отношение на група, която:

- си приписва централно положение (позиция) в сравнение с други групи;
- дава си висока положителна оценка на достиженията и специфичните характеристики, изразяваща се в предпочитание на собствения хабитус пред останалите;
- възприема проективен тип поведение към out-group;
- интерпретира поведението на out-group чрез начина на мислене на in-group;
- изразява пренебрежение към представителите на out-group. [10]

- Основните характеристики на етноцентристката идеология са две:
- Определяне на out-group. Те са тези, които не предизвикват симпатии, чувство за идентификация, противопоставяне, те са “чужди”. “In – Out” отношенията са от първостепенно значение за състоянието на социалната структура. Към out-group се причисляват различни етноси, религиозни малцинства, криминално проявени, необразовани и др.
- Отхвърляне на out-group - изолационизъм и империализъм в междудържавните отношения; псевдопатриотизъм; расова и религиозна сегрегация и др. [5]

ВИДОВЕ ЕТНОЦЕНТРИЗЪМ. По мнението на *B. Applebaum* [6] терминът етноцентризъм има две значения в речниците: тенденция да се разглеждат чуждите групи или култури от собствена перспектива; вяра в изначалното превъзходство на собствената етническа група или култура. Това са два вида етноцентризъм.

Предрефлексивен етноцентризъм. Първата тенденция произтича от процеса на социализация в определена специфична култура. Той е неизбежен, тъй като социализиращата култура определя начина на мислене, чувствата и действията, чрез които се съди за света. По думите на *Gollnick & Chinn* (1986) нашата собствена култура автоматично се схваща като вродена. Тя е единственият естествен способ за функциониране в света. Другите култури се сравняват и оценяват по нашите културни стандарти.

Етноцентрични в този смисъл са и доминантната и недоминантните групи. Такъв етноцентризъм не е морално осъдителен, ако тези убеждения и стандарти не се използват за кроскултурни съждения и действия, които в случая се правят от партикуларни и случайни позиции.

Доминантен етноцентризъм. Втората тенденция е свързана с чувството за превъзходство, господство и власт. „Нашата” група има правото да определя стандартите и ценностите така, че да се игнорират и подтиснат тези, които имат противоположни представи. Такъв етноцентризъм е деструктивен и заслепяващ. Той е разрушителен за членовете на недоминантните групи, чиито

убеждения, ценности и стандарти са подтискани и омаловажавани. Той морално заслепява членовете на доминантната група, които не са в състояние да разберат, че тяхното господство маргинализира другите.

Само доминантната група може да е етноцентристка в този смисъл, тъй като само тя има властта и силата активно да подтиска различните или пасивно да увековечава своето собствено превъзходство. [6]

Според *Scott* етноцентризмът може да има „наивна” и „сложна” форма. В **„наивната” форма** човек взема ценностите на своята собствена култура като обективна действителност и автоматично ги използва като контекст, в рамките на който той съди за малко познати обекти и случаи. В **„сложната” форма** човек признава, че в действителността има множество гледни точки, но разглежда другите култури като неправилни, лоши или безнравствени. [14]

Почти аналогична е класификацията на *Д. Мацумото*:

- **негъвкав етноцентризм** – характеризира се с неспособност да се излезе от рамките на собствената гледна точка и да се погледне на поведението на другите от тяхната гледна точка;
- **гъвкав етноцентризм** – способността на хората да обуздават своя етноцентризм; възприемането на реалността и реакцията спрямо нея на основата на собствените им културни филтри; възможността да се интерпретира поведението на другите от своята гледна точка. [3]

Р. Рорти също счита, че има разлика между два типа етноцентризм, всеки от които е форма на игнориране на другите:

- неизбежно условие, синоним на „човешка определеност”;
- лоялно отношение към собствения етнос и към социополитическите реалности (държавата). [4]

МНОГОМЕРЕН ПОДХОД КЪМ ЕТНОЦЕНТРИЗМА. *Fishbein* (1996) развива многомерен теоретически подход и признава сложността на етноцентризма. Според него степента на поражение от етноцентризма зависи от личностното предразположение на психиката към внушения, собствения опит от отношенията с целевата група, влиянията на семейството и приятелите

и културното изображение на целевата група от телевизията, книгите и училището.

Johan van der Dennen (1986) прави следните обобщения:

1. Етноцентризмът не може да се обясни лесно с едно теоретично положение, а е многомерно и комплексно по характер (природа) явление.
2. Етноцентризмът, независимо от неговата сложност, може да бъде регулиран.
3. Етноцентризмът, независимо от неговата сложност, може да бъде изследван като аспект на ежедневието.

ЕТНОЦЕНТРИЗЪМ И ЛИЧНОСТНИ ОСОБЕНОСТИ.

Собствената култура задава когнитивната матрица за рефлексивно отношение към света. Ако хората са живели само в една култура, то е естествено тази култура да се счита за стандарт.

Затова и за всички хора е нормално да считат, че това, което става в тяхната култура, е естествено и правилно, а това, което става в чуждите култури, е неестествено и неправилно. Нормално е да се считат обичаите на своята група за универсални, както и нормите, ролите и ценностите ѝ за безусловно правилни. Помощта и кооперацията с членовете на своята група се смятат за естествени и за правилен се счита такъв маниер на действие, който води до победа на собствената група. Етноцентризмът винаги е свързан с изпитване на чувство за гордост от своите и нерядко с отхвърляне на „чуждите”, като интензивността на чувствата зависи от степента на културните различия. [5]

Ако одобрението от собствената етническа група (in-group) е жизнено важно, от общата принадлежност се извличат изгоди. Това се прави чрез подчертаването на етномаркерите до степен на етническа униформа - дрехи, украса, татуировки, език (жаргон, диалект).

Съществуват данни, че представителите на колективистичните култури са по-етноцентрични, отколкото членовете на индивидуалистичните култури. [3]

Счита се, че повечето етноцентрични хора са по-малко интелигентни от по-малко етноцентричните. Също така образованието е фактор, притъпяващ етноцентризма [5].

Изследванията показват, че нарцисизмът и етноцентризмът са един и същ процес, който се проявява на две различни нива. Нарцисизмът е центрираност на индивида на себе си, а етноцентризмът - на собствената група. Самовлюбените хора имат тенденция да са етноцентрични и техният етноцентризъм да е с шовинистична природа. Те не са особено предани и готови за жертва в името на групата. [7]

ПОЛОЖИТЕЛНИ И ОТРИЦАТЕЛНИ СТРАНИ НА ЕТНОЦЕНТРИЗМА.

Спори се за естествеността или не на етноцентризма.

Според едната теза **етноцентризмът е неизбежен и всеки човек е етноцентричен**. Той е нормално следствие от социализацията и сам по себе си не е нито лош, нито добър, а само отразява съществуващото положение на нещата. [3]

Според втората теза **етноцентристкото поведение се е формирало в течение на човешкото филогенетично развитие и е придобило адаптивна ценност, тъй като по този начин индивидът получава по-голям шанс да преживее и да се възпроизведе**.

Според третата – то е просто **социална дисфункция или патология**. [12]

Съвременният живот намалява необходимостта от етноцентристко поведение и неговата адаптивна ценност поради глобализационните процеси. Известна степен на стабилен умерен етноцентризъм е необходима, за да се гарантира защитата от екстремни ситуации, и той е естествен и присъщ на всеки човек. Неговата острота нараства при неблагоприятно влияние на природни и социални фактори, основно кризи и недостиг на ресурси. [12]

Етноцентризмът защитава целостността на родовата (етническа, расова) група, за да увеличи силата на взаимния алтруизъм. Индивидът, който има

кооперативно и дружелюбно поведение, в т.ч. и етноцентристко, извлича множество изгоди от това.

Етноцентризмът може да съхрани необходимите ресурси за групата [12]. Групите, в които съществуват явно изразени проявления на етноцентризма, като правило са по-жизнеспособни. Те са по-сплотени, под влияние на етноцентризма, по-патриотични и готови за жертви и мъченичество в името на нейното благосъстояние.

Етноцентризмът е необходимо условие за проявата на национално самосъзнание и даже за обикновена групова лоялност.

Въпреки че са възможни и крайни проявления на етноцентризма, в повечето случаи той се проявява в по-търпими форми. [1]

Етноцентризмът играе и консервативна роля, има негативно влияние върху развитието на културата. Той може да бъде инструмент, действащ против измененията на обществото. Доминантните групи считат своето общество за най-добро и справедливо и се стремят да внушат това на другите групи, като вдигат нивото на етноцентризма. [1]

ЕТНОЦЕНТРИЗЪМ И СТЕРЕОТИПИ. Стереотипите са неотменно свързани с етноцентризма. Те са обобщени представи за група хора, в частност за основополагащите им психологически характеристики или личностни черти.[3]

Стереотипите могат да бъдат и позитивни, и негативни. Те могат да бъдат верни или грешни. Може да са основани в определена степен на „фактически“ наблюдения (социотип) или да са безоснователни. Могат да се отнасят за in-group (автостереотипи) и за out-group (хетеростереотипи). Фактически, често се случва значително съвпадение на автостереотипите на една група с хетеростереотипите, към които се придържат другите относно тази група.

ЕТНОЦЕНТРИЗЪМ И ПРЕДРАЗСЪДЪЦИ.

Според *Livinson* [5], традиционната концепция за етноцентризм основно се свързва с предразсъдъците. Те са тенденция предварително да се съди за

хората на основание тяхната принадлежност към една група и обикновено имат формата на възгледи или чувства за отхвърляне и нехаресване на out-group. От друга страна, то е отхвърляне на “чуждите” изобщо, само защото са такива. Обикновено думата предразсъдъци се свързва с дискусиите за расовите предразсъдъци или за предразсъдъци, свързани с някакви малцинства. Това е едно разбиране, отнасяно към дискриминацията на една група от друга (расови, религиозни, сексуални и пр.)

ЕТНОЦЕНТРИЗЪМ И КСЕНОФОБИЯ.

Хората с готовност, макар и не неизбежно, развиват силна лоялност към собствената етническа група и отхвърлят „другите”.

Ксенофобията, страхът и ненавистта към чуждото (чужденците), недоверието – това са все логически компоненти на етноцентризма, но не и задължителни. Етническата присъединеност изисква преживяването на някаква реална или фиктивна родствена връзка и склонност за одобряването на in-group (лоялност към in-group). Това не значи задължително ненавист (враждебност) към out-group. [9; 14]

Етноцентристките морални системи намаляват състраданието към „чуждите”, позволявайки агресия спрямо тях. Те въвеждат своеобразна морална дихотомия: насилието към in-group е оценявано като отрицателно, а спрямо out-group - като положително и даже желателно и героично. Образът на „чуждия” се стереотипизира и дехуманизира – още в древна Елада хората се делят на „елини” и „варвари”.

Ксенофобията е била оправдана при традиционно враждебни отношения – всеки срещу всеки, както е било в зората на човечеството. Но такова поведение е малко адаптивно при ниска враждебност, сътрудничество, обмен (търговия).

В съвременните общества нараства близостта на хората (не само физическа) и субкултурите са много. Това развива сложни взаимоотношения на множество in-group и out-group, с които човек е свързан. [12]

Един друг аспект на етноцентристките отношения е регистриран от Saarinen (1988) - постоянни отрицателни нагласи към собствената група и нейната позиция. [9]

ЕТНОЦЕНТРИЗЪМ, ДИСКРИМИНАЦИЯ И РАСИЗЪМ.

Етноцентризмът е само на крачка от дискриминацията и расизма. Те са прояви на несправедливо отношение към някои хора, основано на тяхната принадлежност към дадена група. [3]

Традиционното разбиране за расизъм и неговите проявления е свързано с индивидуални, открити, преднамерени и директни актове на насилие, агресия и дискриминация. Расистът ирационално, враждебно и бързо категоризира и стереотипизира хората на основата на своите повърхностни разбирания.

Етноцентризмът обикновено не е свързан с расова антипатия. „Нетолерантността“ нерядко грешно се приема за расов предразсъдък, особено когато е по отношение на расово различна група. [2]

Съвременните проявления на дискриминацията и расизма са много различни. Те са свързани със социалното конструиране, не акцентират на биологическата основа и изменят фокуса от индивида върху обществото; доказват, че расизмът е свойствен за поведението на западната (бялата) цивилизация. Сега расистът не е задължително ирационален, враждебен и нетърпелив да прави стереотипни предположения относно групи хора. Расист е и този, който пасивно подкрепя господството и статуквото, несправедливостта. Това е най-значимото етическо достижение през XX век. [6]

Много често явление е институционалната дискриминация и расизъм — дискриминация, която се проявява явно или скрито на ниво общество, организации или институции, в това число и в образованието. Тя е следствие от доминирането на една група над другите.

ЕТНОЦЕНТРИЗЪМ И ДОМИНИРАНЕ.

Понятието „доминиране“, употребено във връзка с различни групи в обществото, е най-подходящо за случая, тъй като означава не само власт, но и наличие на някои привилегии, в т.ч. и невидими, неяви. Те са два вида.

Едните не се разпознават като привилегии, а като *законни права*: да живееш, където си искаш; да имаш приятни съседи; да виждаш по медиите „своите” хора, с техните език, култура и проблеми; да изпитваш гордост от приноса на „своите” в националното наследство или цивилизацията и това да е отразено в медиите; децата да получават образование, в съдържанието на което са отразени правдиво и дружелюбно проблемите и приносите на „своите”; да не се сблъскваш с прояви на сегрегация в банката, магазина и други институции... Хората от доминантната група се ползват от тези привилегии, а от недоминантните – често не.

Принадлежността към доминантната раса дава не само материални привилегии. Тя също формира възприятие на действителността. *Доминантните норми и стандарти* (знания, прогрес, истина, добро, лошо и пр.) са вторите невидими привилегии. Те са особено вредни, тъй като не засягат членовете на доминантната и на недоминантната група еднакво. Както отбелязва иронично *Roman* (1993), за белите хора белият цвят на кожата не е цвят и всеки по-мургав се счита за цветнокож... За недоминантната група обаче тези невидими норми са подтискащи и подчиняващи. Те ги карат да подтискат своята чувствителност и да възприемат света „не чрез своите очи, а от перспективата на доминиращите, да развиват двойно съзнание и поведение.”

Нормите на доминантната група се универсализират като мерки за качество, критерии за йерархия, стандарти за атестация, предиктори на успеха, коректори на вербалното и невербално изразяване и на поведението и т.н. Единственият път към жизнен успех е те да се следват. Това е лесно и естествено за доминантните групи и много трудно за недоминантните. [6]

ОБРАЗОВАНИЕ И ЕТНОЦЕНТРИЗЪМ.

Основната „противоотрова на етноцентризма” [6] е уважението към разнообразието, което трябва да стане образователна цел. То изисква да се спазва основният принцип – **този, който уважава разнообразието, не определя кои ценности трябва да преобладават, когато ценностите на различните култури са в противоречие.**

- Учителят трябва да е модел за такова отношение;
- Отношенията в класната стая трябва да са основани на взаимно уважение;
- Учебното съдържание трябва да не е етноцентрично, да дава достатъчно възможности за изява на другите култури и да не дава възможности те да бъдат маргинализирани. [6]

УЧЕБНИЦИ И УЧЕБНИ МАТЕРИАЛИ. Въпреки че учебниците са само един източник за образование на учениците в училище, те са много важен източник.

McCarthy (1990) доказва, че те могат да подтиснат идентичността на малцинствата (не само етнически) и да възпроизвеждат неравенствата, които съществуват в обществото.

Apple и *Christian-Smith* (1991) пишат, че учебниците представят нечий избор на легитимни знания от всички възможни знания в света и този избор дава различен културен капитал на различните групи. [13]

Klope (1995) установява, че много стереотипи и предразсъдъци се дължат на съдържанието на детските книги и учебниците. Тези по история, география и социални науки почти винаги съдържат материали с висока степен на етноцентризъм, стереотипизиране, расизъм. Малцинствата са представени стереотипно и старомодно. Това е „скрит, таен” курикулум. [15]

Една от тенденциите в постмодерния свят е да се представят в учебниците не абсолютни, а контекстуални знания и да се включат разнообразни типове знания и възможности за усвояването им. По този начин може да се преодолее етноцентризмът, расизмът и културният империализъм, чрез представяне на културите на местните малцинства и аборигените и временните и нови малцинства от типа на имигрантите и мигрантите. [13]

МЕТОДОЛОГИИ ЗА АНАЛИЗ НА ЕТНОЦЕНТРИЗМА В УЧЕБНИЦИТЕ.

Анализът на текстовете на учебниците, за да се установи нивото на етноцентризъм, се прави по две свързани методологии. И двете отчитат присъствието на културата и гледната точка на групите, различни от доминантната.

В една от цитираните публикации [13] се прилагат следните подходи:

1. „Археология” (*Foucault*, 1972) – събиране на факти (текстове, графики).

Определяне на количествени параметри за присъствие.

2. „Идентификация” (*Luke*, 1989) – установяване на идеологическите и граматически особености на текстовете, като идеологическият анализ е свързан с отговора на въпроса „какво се пише?”, а граматическият - „как е написано?”

В друга публикация [10] се посочват традиционните понятия количествен (квантитативен) и качествен (квалитативен) аспекти на контент-анализа.

Количественият анализ е предназначен за установяване на параметри от типа на обхвата на темата и пропуските в текста. Той се базира на различни примери за предразсъдъци, уклони и стереотипи (опростяване и обобщение) в текста.

Качественият анализ разкрива идеологическите елементи в примерите за етноцентризъм. Той позволява да се правят сравнения.

КРИТЕРИИ ЗА АНАЛИЗ НА УЧЕБНИЦИ.

В различни изследвания се прилагат различни системи от критерии [5; 10; 13]. Те могат да се сведат до следните:

1. Отношения към малцинствата (етноси, политически партии, религиозни секти и пр.)

- субординация – изначална социална йерархия по етнически, политически, социален, полов или расов признак;
- социален функционализъм – свързване на определени етноси, класи, раси, полове и пр. с определени социални роли или професии;

- сегрегация;
- междуетническа враждебност (по-скоро нагласа, отколкото поведение): „злюбни, злостни, безмилостни, непримирими, ожесточени чувства към другите общества”; „отрицателни отношения и емоции, презрение, недоверие към другите етноси”.

2. Патриотизъм

- любов към собствената страна (разглеждана като in-group);
- безкритично приемане на културните ценности;
- конформизъм спрямо националните цели и развитие;
- отхвърляне на другите страни като out-group.

3. Интензивност на интраетническата лоялност

- наличие на „ние-чувство”, съзнание за принадлежност към етническата група;
- възприемане на мнозинството непосредствено като единица и цялост самостоятелно от други такива единици;
- реален или предположим общ произход;
- обща съдба;
- общ език или отношения;
- привързаност към общи норми и ценности;
- заплахи и съревнование с другите групи.

4. Етноцентристки легенди и митове в научните текстове

Всяка култура има определени легенди и митове, които формират нейния светоглед. Те са с ирационална и фолклорна основа и някои от тях са общи за много култури, но други не са. Тези легенди и митове могат да се групират в следните категории:

- етноцентристки технологични легенди и митове – използване на материали, начини на лов и риболов, готвене на храната, транспорт, дрехи, инструменти, украшения, лични вещи, лекарства и пр.;

- етноцентристки представи за природата – явления от типа на Млечния път, морето, реките, огъня, вятъра, дъжда, земетресенията, Слънцето, Луната, животните и пр.;
- етноцентристки представи за социалния живот – церемонии за кръщаване, инициация, погребение, градски и селски обичаи, семейна структура, приятелство, морал и пр.

ПОКАЗАТЕЛИ ЗА КОНТЕНТ-АНАЛИЗ НА ТЕКСТОВЕ ОТ УЧЕБНИЦИ.

Ползвана е системата от показатели на *Ann Doyle*, прилагана в подобно изследване [10].

1. Обхват. Оценка на частта от текста, заедно с илюстрациите, свързана с темата, в отношение към пълния размер на учебника.

2. Пряко изражение на етноцентризма. Извращаване, изопачаване, изкривяване, деформация, чрез механизмите на стереотипи (предубеждения), пейоративни изрази и ценностно-обагрена терминология. Издава съзнателно намерение да се постави някой етнос в подчинено положение.

3. Косвено изражение на етноцентризма. Изразява отношение, което повече се подразбира, отколкото е заявено и е скрито в текста. Няма откровена враждебност, отрицателните изрази или стереотипи може да са насочени към съдържанието на определена култура - ценности, разбирания, норми и правила на поведение на „другия“.

4. Обобщения, пропуски и опростявания. Оценка на ефекта от недостатъчното място за развитие на една тема, поради което може да се получи ефект на неправилни обобщения, пропуски и опростявания. Това е неизбежно в учебниците за по-малките ученици.

5. Избор на илюстрации. Оценка на илюстрациите от гледна точка на етноцентристкото представяне на темата във връзка с другите компоненти: текст, разположение на страницата и оформление.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Грушевицкая, Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина. - М., 2002.
2. Этничность, раса, способ производства: неомарксистская перспектива. // Журнал социологии и социальной антропологии, 1998. том 1.
3. Мацумото, Дэвид. Психология и культура: современные исследования. Перевод с английского. Санкт-Петербург, 2002.
4. Abdel-Nour, Farid. Liberalism And Ethnocentrism. // Journal of Political Philosophy, Jun, 2000, Vol. 8, Issue 2.
5. Adorno, T.W. et al. The Authoritarian Personality. N.Y., 1982.
6. Applebaum, Barbara. Moral paralysis and the ethnocentric fallacy. // Journal of Moral Education, Jun, 1996, Vol. 25 Issue 2.
7. Bizumic, B., J. Duckitt. Narcissism and ethnocentrism: A study. // The Abstracts of the 32nd Annual Meeting of the Society for Austral-Asian Social Psychologists, //Australian Journal of Psychology, Supplement 2003, p. 33.
8. Cashdan, Elizabeth. Ethnocentrism and Xenophobia: A Cross-Cultural Study. // Current anthropology, Volume 42, Number 5, December 2001
9. Castex, Graciela M., Frames Of Reference: The Effects Of Ethnocentric Map Projections On Professional Practice. // Social Work, Nov., 93, Vol. 38, Issue 6.
10. Doyle, Ann. Ethnocentrism and History Textbooks: representation of the Irish Famine 1845–49 in history textbooks in English secondary schools. //Intercultural Education, Vol. 13, No. 3, 2002
11. McCutcheon, T. Russell. Taming ethnocentrism and trans-cultural understandings. //Method & theory in the study of religion, 2000, vol. 12, issue 1/2
12. McEvoy, Joseph, Chad. Consideration of Human Xenophobia and Ethnocentrism from a Sociobiological Perspective. //Human Rights Review, April-June 2002
13. Ninnes, Peter. Representations of indigenous knowledge in secondary school science textbooks in Australia and Canada. // Int. J. Sci. Educ., 2000, Vol. 22, No. 6.

- 14.Scott, Thomas J. Thai exchange students' encounters with ethnocentrism. // Social studies, Jul/Aug 98, Vol. 89, Issue 4.
- 15.Van Der Linde Ch. Intercultural communication within multicultural schools: Educational Management Insights. //Education, Winter97, Vol. 118 Issue 2.

МОДЕЛ ЗА МОНИТОРИНГ НА ЕТНОЦЕНТРИЗМА И ОЦЕНКА НА ИНТЕРКУЛТУРНИЯ ПОТЕНЦИАЛ НА УЧЕБНИЦИТЕ

1. Обект и предмет на мониторинга

Обект на мониторинга са общо двадесет и три учебника:

- седем учебника по литература (читанки) за първи и втори клас;
- шест учебника по роден край за първи клас;
- три учебника по околен свят за втори клас;
- седем учебника по музика за първи и втори клас.

Учебниците са одобрени от МОН и са издадени през 2002 и 2003г.

Предмет на мониторинга е *етноцентризмът в учебното съдържание и наличието в учебниците на възможности за подпомагане процеса на постигане на интеркултурни образователни цели.*

2. Основни положения

При изработването на модела за мониторинг на етноцентризма и интеркултурните възможности на един учебник се ръководихме от следните основни положения:

1) Интеркултурните възможности на учебниците могат да бъдат оценени с помощта на съдържателен анализ - от гледна точка на представените в тях като текст и изображения елементи от различните култури, които функционират в съвременното българско общество.

2) Оценяването на интеркултурните възможности на учебниците чрез процесуално-действиен анализ с помощта на функционални критерии е изключително ценно, защото то разчита на оценките на учителите, но същевременно крие рискове от допускането на субективизъм. Факт е, че добрият учител успява да компенсира недостатъците на учебниците, и оценката им в този смисъл не винаги е достатъчно „чиста”.

3) С цел редуциране на проявите на субективизъм в оценките на учителите в модела като компенсаторен механизъм са използвани и двата вида анализ с помощта на двете групи критерии - съдържателни и функционални.

4) Двата вида анализ на учебниците - в съдържателен и функционален план, предполагат прилагането на различни критерии и показатели за оценка на интеркултурните възможности на учебниците.

5) Реализираният мониторинг се приема за актуален в релацията етноцентризъм – интеркултурализъм, като под *интеркултурен профил на учебника* разбираме: а) представеност на културите в неговото съдържание; б) наличие на ценностни послания, насочени към културен плурализъм и в) предпоставки за межкултурно разбирателство.

3. Етноцентризъм и интеркултурен профил на учебниците

3.1. Инструментариум на съдържателния анализ

Разработването на критерии и показатели за оценяване, по необходимост, следва система от основни разбирания, свързани с естеството на оценявания предмет.

Начинът на представяне на културите в съдържанието (текст и изображения) на учебниците е един от основните критерии за оценяване на интеркултурните им възможности. Доколкото съотношението между представеността на културите е количествен показател, той не е достатъчен за обективно оценяване на учебниците от тази гледна точка. Освен съотношението между определени смислови полета, отразяващи едни или други култури (или комплекси от култури), те съдържат и определени внушения (затова казваме, че тези полета са „смислови”), свързани с основни разбирания и ценности в обществото по отношение на културния плурализъм и межкултурното разбирателство.

3.2. Критерии и показатели за оценяване

Съдържанието, което влагаме в понятието *интеркултурен профил на учебника* (като предмет на оценяване), предполага, че диагностичната процедура трябва да бъде разработена съобразно два вида критерии:

- количествени критерии, които се отнасят до количественото съотношение между смисловите полета, отразяващи едни или други

култури (или комплекси от култури), свързани с различните етническите общности в България;

- качествени критерии, които се отнасят до отразяването на различни по качество оценъчни отношения (съществуващи в обществото) към етническите общности в България.

По отношение на **първия критерий** („представеност на културите“) изследователският екип „изолира“ в съдържанието на учебниците няколко типа „смислови полета“¹, според начина, по който се представят културите:

1) Смислови полета, отразяващи културата на българския народ като монолитно, недиференцирано общество

Това са текстове и изображения, които представят монолитно българското население по отношение на етническото разнообразие. В тях етническото различие не е тематизирано, на цялото население се приписва българска идентичност като нещо подразбиращо се от само себе си. Освен в случаите на професионално недоглеждане, този начин на представяне на учебното съдържание може да бъде следствие от съществуващите нагласи за възприемане на българския народ като етнонация, обхващаща единствено етническото мнозинство.

Подобни нагласи са свързани с начина на живот в така нареченото „вертикално изградено общество“ (по Л.Фридман) [6], което стриктно легитимира кое в културата може да бъде наречено „национално“ и кое не. Масовото съзнание, характерно за този вид общества, подминава факта, че нацията е социален и икономически конструкт, който твърде малко има нещо общо с някакъв единен произход на неговите членове.

„Хоризонталното общество“ е ново състояние на социалните отношения, което е резултат от нарасналата рационализация по отношение на категории като „народ“, „националност“, „държава“ и „права“. Веднъж приели своите права като универсални и неотменни, членовете на това общество не се нуждаят толкова много от централизъм, защото са в състояние „хоризонтално“ да договарят своите отношения. „Хоризонталното общество“ няма нужда от хомогенизиращата спойка на официалната култура. Ресурсите за интегриране

¹ С понятието „смислово поле“ дефинираме компонент от съдържанието, който чрез текст и/или илюстрация отразява определена смислова цялост в учебника. В конкретния случай предпочитаме употребата на понятието „поле“ пред понятието „компонент“, тъй като първото понятие се отнася по-адекватно към понятието „смисъл“.

на обществото все по-малко ще се свързват с митовете за единен произход на неговите членове и все повече ще се откриват в тяхната равнопоставеност спрямо свободата и човешките права.

Разбира се, нашето общество е в преход между модела на „вертикалното” и модела на „хоризонталното” общество. Затова днес не можем да очакваме безпроблемно възприемане на възгледа за равнопоставено участие на различните етнически култури в изграждането на националната култура. Гаранции за утвърждаването на този процес обаче се дават от Конституцията на Република България и от ратификациите на международните документи, свързани с признаването на човешките права.

2) Смесови полета, отразяващи културата на етническото мнозинство, и смесови полета, отразяващи културата на етническите малцинства

Присъствието на тези две различни групи смесови полета в съдържанието на учебниците не се нуждае от специална защита.

Трябва да отбележим обаче съществуването на случаи, в които чрез представянето на културата на етническото мнозинство се правят внушения за българския народ и за българската култура като цяло. Тези случаи бихме отнесли към вече описания първи начин на отразяване на културите.

Предвид целите на нашето изследване ние с особено внимание изследвахме смесовите полета, отразяващи културата на етнически малцинства – роми, турци, евреи, арменци, руси, имащи значимо присъствие в българското общество.

3) Смесови полета, интегративно (комплексно) отразяващи факти от различни етнически култури

Това са текстове и изображения, които разкриват факти, събития и ценности чрез/в начина на живот на различни етнически общности в България. Разбира се този начин на представяне е по-сложен, но освен всички други предимства, той е и по-обективен от познавателна гледна точка.

Вторият критерий („ценностно отношение”) ни ориентира доколко чрез съдържанието на учебника се утвърждават отношения на:

- (1) междуетническа равноценност;
- (2) социален функционализъм;
- (3) субординация;
- (4) сегрегация;

(5) междуетническа враждебност.

Контекстът на последните четири отношения разкрива различни форми на проява на **доминантен етноцентризъм** (по определението на В. Applebaum) [7]. Отношението на социален функционализъм е проявление на „мек” тип етноцентризъм, който твърде често има обективна основа. Например, типични са случаите, когато в учебниците се показва трудовата заетост на хората от турския етнос единствено в сферата на селското стопанство или когато положителният образ на ромите се свързва единствено с музикалното изкуство. Въпреки че авторите в подобни случаи влагат единствено позитивен смисъл, сами по себе си тези примери внушават снизходителност към хората от другия етнос като към втора категория граждани. Освен това, трябва да се има предвид, че **социалният функционализъм** би могъл да се поддържа от определена политика, чрез която се търси някакво „компромисно” решение на проблема за равноценността на етническите общности, което винаги води до скрита или явна дискриминация.

Следващите три показателя: субординация, сегрегация и междуетническа враждебност – отразяват относително обособени степени по линията на развитие на етноцентризма. В първия и втория случаи се признава открито необходимостта от съподчиненост на етническите групи, в нарушение на принципа за универсалност на човешките права. В третия случай се демонстрира отношение към другия (или другите) като към „враг” - дума, която присъства в етнополитическия речник със значението на нещо, което е по-добре да не съществува [2, 15].

Нерядко в учебниците могат се открият и примери на **предрефлексивен етноцентризъм** [7], който се възприема като естествено състояние на нагласите за възприемане на света. Плод на този естествен етноцентризъм може да бъде функционирането на етноцентристки представи за природата, технологиите и социалния живот. Те са свързани, например, с определени легенди и митове, които стоят в основата на различни обяснения за света или отразяват специфични начини на технологичен и социален живот. Идентифицирането на тези проявления на етноцентризъм е значително по-трудно, но независимо от това, те биха могли да бъдат оценени (амбивалентно), като се отнесат към втория показател от първия критерий.

3.3. Процедура за оценяване

На основата на посочените критерии и показатели бе разработена процедура за контент-анализ на учебниците (виж. Карта за контент-анализ в Приложение №1). Оценяването се извършва както по отношение на съдържанието на формулираните показатели, така и по отношение на принадлежността на „смисловите полета” към един от двата компонента на учебника, формулирани като „когнитивен компонент” (КК) и „компонент на дейностите” (КД).

В съответствие с поставените изследователски цели бяха подложени на контент-анализ общо двадесет и три учебника, одобрени от МОН и използващи се в системата на началното образование, от тях седем учебника са по литература (читанки) за първи и втори клас, шест учебника са по роден край за първи клас, три учебника са по околна среда за втори клас и седем учебника са по музика за първи и втори клас.

Оценяването се извърши с помощта на картата за оценяване от екипи, сформирани от членовете на научния колектив¹, разработващ проекта.

4. Функционален анализ на учебниците за постигане на интеркултурни образователни цели

4.1. Критерии и показатели за оценяване

Когато оценяваме етноцентризма и потенциала за интеркултурен диалог в учебника, ние оценяваме съществена част от възможностите му да бъде ефективно средство за постигане на интеркултурни образователни цели. Независимо от това, предлагаме и друг подход на оценяване, който, както вече споменахме, се базира на използването на функционални критерии.

Учебните постижения на учениците (като критерии за постигнати цели в обучението), колкото и да са обективно измерими променливи, не винаги могат да бъдат поставени в ясно доказани зависимости от качеството на учебника, с който работят. Следователно, колкото и да желаем да измерваме обективно дадени променливи, тази процедура не е достатъчно надеждна, ако целта на

¹ Авторите на отделните текстове към различните учебници работиха съвместно с други членове на екипа, които бяха натоварени с консултантски функции по отношение на елементите от различните култури: Мерал Мехмед, Гюйсюм Муртаза (турска култура), Азел Черкезова, Венцислава Давидова (ромска култура), Диана Костова.

изследването е да се оценят единствено възможностите на съответния учебник. Въпреки това, функционалното оценяване на учебника изисква от оценяващия учител да отчита отношението между промяната в поведението на учениците като критерий за качеството на учебниците. Това оценяване е експертно и то предполага „преработване” и достигане до „изводи” от страна на оценяващия по отношение на оценявания предмет.

Основание за създаване и обосноваване на система от критерии за оценяване потърсихме във факта, че процесът на обучение се конструира съобразно образователни цели, които дефинират очаквани промени в поведението на учениците, свързани с тяхната *мотивация, познание, отношения и практически действия*. От изследователска гледна точка това са едни от най-често използваните критерии за измерване на учебните постижения (таксономии на Б.Блум, Д’Ено и др.) [1, 112]. Очевидно е, че за функционалното оценяване на учебниците е необходимо да се имат предвид тези основни критерии.

При формулирането на критериите за оценка на учебниците е необходимо да се извърши апробация на основни категории от полето на етнокултурното и социално познание, свързани с парадигмата на интеркултурализма и уменията за межкултурно (междуетническо) разбирателство. Анализът на интеркултурни образователни програми [4; 8; 9] и диагностични инструменти за оценка на интеркултурните възможности на учебниците [3,61; 5,59] показва, че в тях неизменно присъстват следните категории:

- културни различия и универсалност на културите;
- взаимодействие между културите;
- социокултурна идентичност на Аз-а и общностите;
- стереотипни нагласи, предубеждения и дискриминация;
- преодоляване на неразбирателство и отстояване на права.

В съответствие с поставената задача формулирахме поредица от интеркултурни образователни цели, които апробирахме с помощта на посочените критерии за оценка на поведението и на идентифицираните социокултурни категории.

При дефинирането на критерии за оценка на учебниците се ръководихме и от изискването да отразим с малко на брой предложения широк спектър от компоненти, характеризиращи поведението на учениците спрямо етнокултурните различия. Освен това, трябваше да спазим и стандартното изискване за еднозначност на формулировките и достъпност на съдържанието.

В резултат на извършената апробация се достигна до модел за оценяване на възможностите на учебниците за постигане на интеркултурни образователни цели в обучението. Таблицата в Приложение №2 представя начина, по който са идентифицирани критериите за оценка - чрез избрани пресечни полета между поредицата от критерии за оценка на поведението и посочените вече социокултурни категории.

4.2. Процедура за оценяване

В съответствие с представените критерии за оценяване беше разработена процедура за експертна оценка (виж. „Карта за експертна оценка” в Приложение №3). Тя дава възможност по четиристепенна скала да се оценят възможностите на конкретен учебник по отношение на осем критерия за оценка. Условието, което се поставя към експертните оценители, е да дадат оценка на конкретен учебник, който са използвали в предходната учебна година, по отношение на това, доколко той е подпомогнал ученика в постигането на формулираните интеркултурни образователни цели.

Картата за експертна оценка беше предоставена на тридесет и седем начални учители, като изборът на оценители беше извършен според критериите: 1) професионален опит; 2) демографски и социокултурни характеристики.

По отношение на първия критерий бяха избрани следните показатели: педагогически стаж (не по-малко от 5 г.) и завършени квалификационни курсове в една от следните области: интеркултурно образование, гражданско образование и интерактивно обучение.

По отношение на втория критерий бяха избрани учители от град Шумен и селски и градски училища от четири общини в областта, в които са представени компактни общности от етнически малцинства. По отношение на етническата принадлежност на учителите беше поставено условие една трета от тях да са представители на етническо малцинство.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иванов, И. Теории за образованието. Шумен, Университетско издателство „Еп.К.Преславски”, 2004.
2. Кюранов, Д. Ние-те. Кратък етнополитически речник. С., Аксес, 1995.
3. Ризов, И. и др. Мониторинг и оценка на учебниците по български език и литература за първи клас. Варна, РИО-Варна, 2004.
4. Ризова, М. и Ил. Ризов. Образователна програма за развитие на межкултурен опит (Програма “РаМО”): Методическо ръководство. С., МИЧП, 2000.
5. Савова, Ж. Критерии за избор на учебници. С., Сиела, 2003.
6. Фридман, Л. Хоризонталното общество. С., Весела Люцканова, 2002.
7. Applebaum, Barbara. Moral paralysis and the ethnocentric fallacy. - Journal of Moral Education, Jun96, Vol. 25 Issue 2.
8. The Equalizer II. Bristol, Bread, 1999.
9. White, P. Roots of the future. An education pack for exploring ethnic diversity in Britain. Leicester, National Youth Agency, 1997

**УЧЕБНИЦИТЕ ПО ЛИТЕРАТУРА (ЧИТАНКИТЕ)
ЗА ПЪРВИ И ВТОРИ КЛАС
В КОНТЕКСТА НА ИНТЕРКУЛТУРНИЯ ДИАЛОГ**

Целите на настоящата работа са:

1. Да се разгледа учебното съдържание (когнитивни компоненти и дейности) в учебниците по литература (читанките) за първи и втори клас и да се посочат възможности за осъществяване на интеркултурния подход в условията на мултикултурна среда.

2. Да се проследи доколко включените в учебното съдържание текстове представят културата на българския народ като монолитно недиференцирано общество и в каква степен е представена културата и на етническите малцинства (турци, роми, арменци, евреи, руснаци и др.).

3. Да се изследва в каква степен учебниците подпомагат учениците да се чувстват комфортно в своите културни идентичности и дават ли възможност за усвояване на умения, които да им помогнат да реагират адекватно на непрекъснатото променящите се житейски ситуации.

В Учебната програма по български език и литература на МОН е формулирана спецификата на учебния предмет, която, заедно с целите, акцентува върху комплексния характер на обучението. Особеностите на периода на огромяването в първи клас и езиковото обучение в първи и втори клас не позволяват извършването на пълноценен анализ по критериите на настоящото изследване, тъй като самото ориентиране на съответните знания към изучаване на българския език като цел на езиковото обучение, като средство за овладяване на знания по всички учебни предмети и като официален език в България не дава възможност за активно включване на лингвистични маркери, насочващи към интеркултурен подход. В тази част от учебния предмет се разчита преди всичко на екстралингвистичен подход, който обаче не може да бъде фиксиран в съответните учебници и в голяма степен зависи от етническата спецификата на конкретния клас и от професионализма и

интеркултурната компетентност на учителя. По тази причина разглеждането на учебниците за начално ограмотяване (букварите) за първи клас и на учебниците по български език за първи и втори клас би било некоректно и преднамерено.

Постигането на интеркултурен подход обаче е напълно приложимо за тази част от обучението, която се отнася до запознаването на учениците с адаптирани образци на литературни и фолклорни текстове и с развитието на комуникативните им умения. По тази причина се спираме на учебното съдържание в учебниците по литература (читанките) за първи и втори клас.

Учебници по литература (читанки), одобрени от МОН:

I. За първи клас

1. Читанка за първи клас, Иван Цанев, Георги Георгиев, Владимир Попов, Изд. Просвета. С., 2002г.
2. Моята първа читанка *Пчелица*, Тома Бинчев, Тодорка Владимирова, Станка Вълкова, Изд. Просвета. С., 2002г.
3. Читанка за първи клас, Татяна Борисова, Екатерина Котова, Катя Никова, Николина Димитрова, Изд. Булвест 2000. С., 2002г.
4. Читанка 1. клас, Ангелина Жекова, Наталия Огнянова, Мария Герджикова, Изд. Даниела Убенова. С., 2002г.

II. За втори клас

1. Читанка за втори клас, Владимир Попов, Иван Цанев, Изд. Просвета. С., 2003г.
2. Читанка за втори клас, Иван Цанев, Албена Хранова, Изд. Просвета. С., 2003г.
3. Читанка за втори клас, Татяна Борисова, Екатерина Котова, Катя Никова, Николина Димитрова, Изд. Булвест 2000. С., 2003г.

Читанките за първи клас са с по-малък обем на текстове, тъй като обучението по литература, разбирано като запознаване на учениците с конкретни фолклорни и художествени текстове и формиране на начални умения за работа с тях (при продължаваща работа върху усъвършенстване на четивните умения), се отнася към периода след ограмотяването и обхваща период от шест седмици в края на учебната година.

Читанката за първи клас с автори Ив. Цанев и др. (I.1.) включва четиридесет и три текста – фолклорни и художествени. Учениците се запознават с поетически и епически текстове от български и чужди автори. Учебникът съдържа и гатанки, но не фолклорни, а авторски.

Присъстват шест когнитивни компонента, свързани смислово с културата на етническото мнозинство:

Стихотворението “Аз съм българче” от Иван Вазов (стр.5) е продукт на художествено виждане, отнесено към друг етнокултурен период. Актуалността на текста за целите на образованието може да бъде изведена при необходимост от реализиране на възпитателни цели (патриотизъм, обич към родината и т.н.), но при неумел подход от страна на учителя може да се превърне в източник на етническо напрежение между учениците в етнически хетерогенен клас. В същото време при правилен подход може да се използва като текст, служещ на възпитателни цели, свързани с разглеждане на културата на българския народ като монолитно общество. Дейностите към стихотворението обаче не предвиждат подобен тип работа, а са ориентирани към традиционния подход на разграничаването между ние (българите) и другите.

Разказът на Елин Пелин “Април” (стр.12) е свързан с темата за Баба Марта, която съдържа големи възможности за обединяване на учениците около една традиция, наситена с интересни дейности. Тези възможности обаче остават неизползвани, защото единствената задача, която авторите предлагат, е свързана с подготовката на “филм” по разказа.

Текстът “Върбови клонки” от Ангел Каралийчев (стр.14) представя един християнски празник – Връбница, като в текста присъстват имената и на Христос (Спасителя), и на свещения за християните град Йерусалим. Веднага след него (стр.15) е стихотворението на Елисавета Багряна “Великден иде”. Двата текста са свързани с проблематика, която би затруднила работата в клас, който включва деца не толкова от различни етноси, колкото от различни вероизповедания. Ако се работи с представители на българското мнозинство, роми – християни и арменци, не би могло да се стигне до напрежение. Но при наличие на деца от турски произход и роми, изповядващи исляма, интересът на тези ученици може да бъде занижен, доколкото дейностите не предполагат работа в друга посока, освен традиционната, свързана със специфичния речев етикет на празника и с подготовката на празничната трапеза.

Народните приказки “Гостенчето на Хитър Петър” (стр.29) и “Сливи за смет” (стр.32) са свързани с универсалния мотив за трудолюбието, който е актуален и може да бъде функционализиран като обединяващ. Това обаче не е предположено от дейностите към текстовете.

Читанката за първи клас *Пчелица* (I.2.) включва четиридесет и седем текста. Фолклорът е представен чрез три народни приказки и една народна песен. Останалите текстове са представители на лирическите и епическите жанрове. Шест от всичките текстове са свързани с културата на етническото мнозинство:

- “Аз съм българче” от Иван Вазов (стр.4);
- “Татковина” от Петко Р. Славейков (стр. 5);
- трите народни приказки: “Много ум не се иска” (стр.12), “Помагам на бате” (стр. 13), “Кума Лиса и Косе Босе” (стр.42);
- народната песен “Мома и гора” (стр. 35).

Текстовете, както и дейностите и илюстрациите към тях, не дават възможност за реализиране на интеркултурен подход в обучението, тъй като липсват елементи, представящи културата на етническите малцинства и

позволяващи търсене на паралели по отношение на ценностна система, бит, празнична обредност и т.н.

Читанката за първи клас с автори Т. Борисова и др. (I.3.) предвижда учениците да се запознаят в първи клас с 46 текста. Тя предлага един интересен интеркултурен профил, тъй като съдържа текстове, предоставящи големи възможности за стимулиране интереса на учениците както към темите, така и към съвместната дейност на децата от различни етноси по разработването на тези теми. Наред с представянето на текстове, свързани с християнските обичаи (народната песен “Лазарки” (стр.28), стихотворението на Иван Цанев “Цветница” (стр.28) и тематично обединените поетическите текстове на Дора Габе, Елисавета Багряна и Александър Божинов, посветени на Великден (стр.29), в тази читанка е представен и празникът Гергьовден (стр.31). Въпреки че текстът, представящ празника, е с християнска насоченост, подчертана и от илюстрацията, на която е изобразен Св. Георги, темата е достатъчно позната на учениците не само от български произход, но и от ромската етническа група, което дава възможност за тяхното приобщаване към разглеждането на текста. Разбира се отново с уговорката, че се разчита изцяло на професионалните умения на учителя, тъй като към този текст авторите не предлагат никакви дейности

И в този учебник са включени текстове, насочени към темата за родината (“Аз съм българче” от Иван Вазов и др.), но представянето на някои от тях вече насочва към културата на българския народ като монолитно, недиференцирано общество. Стихотворението на Николай Соколов “Що е татковина?” (стр. 12), подкрепено от съвсем краткия текст “България” по Христо Максимов, разположен на същата страница, и от илюстрацията към текстовете, създава поле за работа, която може да обедини учениците в разнороден в етническо отношение клас. Освен диалогичната конструкция на текста, предвидените дейности към самия текст разчитат също на диалогичността, при това в изключително рядко срещаната й в българските учебници разновидност – като комуникация между самите ученици.

Читанката за първи клас на Ангелина Жекова, Наталия Огнянова и Мария Герджикова (I.4.) структурира учебното съдържание в седем тематични раздела. Дори бегъл поглед по съдържанието дава възможност да се открие стремежът на авторите към надхвърляне на етническото еднообразие чрез включване както на художествени текстове от чужди автори, така и чрез представяне на фолклорни образци от други национални култури. Единствено тук, за разлика от предишните читанки, срещаме представяне не само на български приказки, но и на немската народна приказка “Великанската риба” (стр.26).

Още в първия раздел на учебника, обединяващ текстове, тематично свързани с понятията родина, род, семейство, роден дом, освен традиционните и присъстващи и в другите читанки текстове (“Татковина” от Петко Р. Славейков (стр. 4), “Аз съм българче” от Иван Вазов (стр.5), е включен текст от руски автор – “Майка” от Лев. Н. Толстой (стр. 8), което позволява още в началото на литературното си образование учениците да се насочат към общочовешкото разбиране на тези понятия.

Запознаването на учениците с традиционните празници Цветница и Великден се опира на интересни и достъпни за тях текстове от Ангелина Жекова и Димитър Спасов, без да се акцентува върху християнската символика, а със споменаване само на тези елементи от празничната обредност, които създават радостно пролетно настроение. Тази насока на работата с текстовете е подкрепена и от дейностите към тях, които подтикват учениците да споделят своите впечатления и собствения си опит, свързан с пролетните празници, характерни за техния етнос.

Учебниците по литература (читанките) за втори клас са предназначени за подпомагане на учебния процес през един много по-продължителен период, отколкото в първи клас – през цялата учебна година. С това се обяснява и значително по-солидният обем от текстове в тях.

Читанката за втори клас на Владимир Попов и Иван Цанев (II.1.)

съдържа деветдесет и седем текста. В когнитивната част на учебника са включени три текста, които, подкрепени от дейностите към тях, дават възможност да се работи по теми, които са значими за българския народ като недиференцирано общество:

- “Де е България” от Иван Вазов (стр. 4);
- “Отечество” от Любен Каравелов (стр. 5);
- “Готованко” от Ран Босилек (стр. 20-21).

Въпреки че са създадени в друго историческо време и в различна етническа ситуация, текстовете на Вазов и Каравелов са ситуирани в образователния контекст по начин, който ги прави достатъчно продуктивни за целите на работата на интеркултурното образование. Дейностите към текстовете позволяват преместване на акцента от традиционния прочит към универсалното разбиране на понятията родина, отечество, роден край, като провокират и диалогичност по темата.

Много от текстовете (в широкия смисъл на термина) в този учебник могат да бъдат разчетени като смислови полета, регистриращи фрагменти от културния и историческия опит на етническото мнозинство: българските народни песни “Под горица, под зелена” (стр. 22), “У Недини слънце грее” и “Момиче мъничко” (стр. 23), “Чавдар през гора вървеше” (стр. 50); откъсът от “Хайдутин” на Христо Ботев; стихотворението “Коледа” от Дора Габе и свързаният тематично с него текст от “Народния календар”, представен от Томислав Дяков (стр. 55). Положителен момент обаче е отсъствието в тези текстове на езикови маркери на етническо противопоставяне, което особено за народните песни и за текста на Ботев, предвид вътрешно присъщите им характеристики, не е лесна задача.

Наред с българските фолклорни текстове (приказки, песни), в този учебник са включени и турската народна приказка “Богатство и сиромашия” (стр. 35), африканската приказка “Упоритото слонче” (стр. 82), както и една

шведска песен – “Малкият Нисе” (стр. 18) и една немска – “Знаят малки и големи” (стр. 19), и двете дефинирани като детски.

Заслужава внимание присъствието в учебника на текстовете на Йосиф Нунев “Силата на хляба” (стр. 36) и “Василица” (стр. 59), които, по силата на фолклорния модел, към който се придържа авторът, позволяват разглеждането им в паралел с фолклорните текстове на другите етноси и търсенето на общи ценности.

Читанката за втори клас с автори Иван Цанев и Албена Хранова (II.2.) включва осемдесет и четири текста. Представени са фолклорни текстове на различни народи:

- българските приказки “Крали Марко и сестра му” (стр. 16), “Най-хубавото” (стр. 20), “Вълкът и свраката” (стр. 39);
- народните песни “Братя и сестра” (стр. 18), “Момиче мъничко” (стр. 19);
- татарската приказка “Принцеса Турандот” (стр. 30);
- турската приказка “Богатство и сиромашия” (стр. 34);
- японската приказка “Безстрашният Кендзо” (стр. 46).

Текстът на Йосиф Нунев “Градината на народите” (стр. 33), структурно близък до фолклорните модели, позволява търсенето на аналогии с други текстове, а съдържанието му е в достатъчно степен продуктивно за организирането на интеркултурен диалог между учениците. Дейностите към текста, както и илюстрацията, предполагат подобен подход.

Пролетният празничен народен календар е представен в текстовете: “Мартеници” от Александър Вутимски (стр. 70), “Първи март” от Томислав Дяков (стр. 71), “Баба Марта” от Елин Пелин (стр. 72), “Лазарка” от Дора Габе (стр. 75), “Цветница” от Ран Босилек (стр. 77), “Кое яйце е най-здрavo” от Светослав Минков (стр. 78), “Борак яйце” от Гео Милев (стр. 80), “Двоен празник” от Константин Константинов (стр. 81), “Великденчето цъфти” от Андрей Германов (стр. 82). Въпреки че изработването и ритуалното закичване с мартеници е особено интересно и приятно за децата, дейностите към

текстовете, предложени от авторите на учебника, не дават възможност за излизане извън рамките на традиционния тип работа и не стимулират потенциалния интеркултурен диалог, предположен от темата. По същия начин текстът, свързан с празника Гергьовден, се представя по начин, който го отнася само към християнския празничен цикъл, докато народната обредност на празника позволява много по-широко разработване на темата при активното участие на ученици от различни етноси.

Читанката за втори клас на Т. Борисова и др. (П.3.) прави впечатление с огромния брой текстове – сто двадесет и три. Този факт поставя пред учителите сериозни въпроси, свързани с решаването на задачи от чисто методически характер – подбор на текстовете, критерии за селекцията, начин на представяне пред учениците и т.н.

Палитрата на фолклорните текстове, включени в учебника, е твърде пъстра в етническо отношение. Освен множеството български приказки, са представени и приказки на други народи:

- хърватската “Когато дядо ходил на училище” (стр. 10);
- ромската “Градината на народите”¹ (стр. 63);
- турската “Най-голямото богатство” (стр. 64);
- арменската “Златната ябълка” (стр.65);
- руската “Питката”, преразказана от Алексей Толстой (стр. 66).

Мотивите в предложените приказки, както и редът на поместването им в читанката, дават възможности за търсене на паралели и универсални моменти в ценностите на различните народи. Методическият апарат и илюстративният материал, предложени от авторите, са твърде оскъдни, поради което учителите отново ще трябва да разчитат предимно на собствените си умения и опит.

Интересен е начинът, по който **учителите оценяват интеркултурния потенциал на учебниците**. Спряхме се на оценката им за учебника по литература (читанката) за втори клас с автори Владимир Попов и Иван Цанев,

¹ Същата приказка е представена в Читанка (П.2.) като текст на Йосиф Нунев, докато тук е определена като ромска народна приказка. По тази причина я разглеждаме различно - според различното ѝ представяне в двата учебника.

тъй като се оказа, че с него работят и седемте учители от Шумен, към които се обърнахме за мнение и оценка. Те оценяват като “високи” възможностите на учебника да помага на ученика в следните посоки:

- да формира интерес към опознаване на етнокултурните различия в България;
- да изследва собствената културна идентичност в случаите, когато ученикът принадлежи към етническото мнозинство.

Като “средни” са оценени възможностите на учебника да бъде в помощ на ученика по отношение на следните критерии:

- да развива нагласи за признаване/утвърждаване на етнокултурните различия;
- да открива общото в предназначението, символиката и ценносните послания на празниците и други събития от различните етнокултурни системи, представени в България;
- да открива факти, свидетелстващи за наличието на межкултурни взаимодействия в бита и вярванията на хората;
- да изследва собствената си културна идентичност в случаите, когато принадлежи към турската етническа група;
- да овладява стратегии за преодоляване на неразбирателството, резултат от етнокултурни различия.

Според учителите в учебника присъстват, макар и оценени като “ниски”, възможности за подпомагане на ученика:

- да изследва собствената си културна идентичност в случаите, когато принадлежи към ромската етническа група;
- да открива стереотипни представи и негативни предубеждения, свързани с възприемането на различните етнически общности;
- да идентифицира дискриминационно поведение, основано на етнокултурни различия.

Ако обаче ученикът принадлежи към арменска, еврейска или друга етническа група (освен българска, ромска или турска), той няма да открие в този учебник опора за изследване на собствената си културна идентичност.

Така направените оценки дават на изследвания учебник характеристиката на книга, насочена преди всичко към културата на етническото мнозинство, с отчетени в по-малка или по-голяма степен елементи от културата на турската или ромската етнически групи, но с пренебрегване на останалите.

Но да се базираме при цялостните изводи само на оценката на един учебник от страна на сравнително малък брой експерти (седем) в само един регион (Шуменски) би било некоректно и едностранчиво. При изводи по отношение на учебниците по литература (читанките) са актуални и други, не по-малко значими компоненти, произтичащи от съдържанието на самото литературно образование.

За разлика от авторите на учебници по другите учебни предмети, авторите на учебниците по литература (читанките) са подчинени на много по-големи ограничения по отношение на учебното съдържание. Наред с общите за всички учебници зависимости от нормативните документи (учебни програми и др.), съществува и допълнителното ограничение, наложено от спецификата на обучението по литература. Докато другите автори са относително свободни в конструирането на текстовете, предвидени за изучаване, авторите на читанки работят с готов фолклорен и художествен материал и тяхната намеса се изразява предимно в адаптирането и организацията на този материал и в разработването на методически апарат към него. Въпреки тези ограничения обаче, се наблюдава стремеж да се изключват от предложените за изучаване текстове лингвистични маркери, предполагащи етническо противопоставяне (особено видимо е това в учебниците за втори клас), и то дори в случаите, когато в неадаптирания текст това противопоставяне е заложено.

Това ни дава основание да се въздържим от крайното определение на учебниците като етноцентристки, а да видим в тях преди всичко възможностите за примиряване на двете позиции: от една страна –

спецификата на учебното съдържание като съдържание по литература, което борави с готови текстове, често свързани с различни исторически периоди от българското културно развитие (а някои от тези периоди имат като основна характеристика именно разграничаването на етническа основа, намиращо израз в художествените текстове и във фолклора), а от друга – опитите на различните автори да представят това учебно съдържание по начин, който да е продуктивен за интеркултурния диалог.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Учебната програма по български език и литература за първи клас.
www.minedu.government.bg
2. Учебната програма по български език и литература за втори клас.
www.minedu.government.bg

МОНИТОРИНГ НА ЕТНОЦЕНТРИЗМА В УЧЕБНИЦИТЕ ПО РОДЕН КРАЙ И ОКОЛЕН СВЯТ

Цели на изследването:

1. Да се разгледа учебното съдържание и дейностите за работа с учениците в учебниците по Роден край и Околен свят и да се открият възможности за осъществяване на интеркултурния подход в условията на мултикултурна среда. Да се проследи отразява ли учебното съдържание само културата на българския народ като монолитно недиференцирано общество или отразява културата и на етническите малцинства (турци, роми, арменци, евреи, руснаци и др.).

2. Да се изследва доколко учебниците подпомагат учениците да се чувстват комфортно в своите идентичности и дават ли възможност за усвояване на умения, които да им помогнат да реагират адекватно на непрекъснато променящите се житейски ситуации.

Образователни документи:

Областта “Обществени науки и гражданско образование” интегрира учебни предмети, които имат водеща роля в развитието на социалната култура на учениците и в реализиране на гражданската мисия на образованието. Подготовката на учениците в тази област в началния етап се осъществява чрез интегралните учебни предмети – Роден край в първи клас и Околен свят във втори клас, които осигуряват и базисна подготовка в областта “Природни науки и екология”.

Цели на обучението по “Роден край” - първи клас:

“ - да формира първоначални представи за околната среда (обществена и природна);

- да съдейства за развитието на детските познавателни способности;
- да стимулира детската познавателна активност и интереси;

- да постави началото на целенасочено формиране на познавателни, практически и комуникативни умения;
- да положи основата на култура на общуване и на формирането на положително отношение към околната среда”[2].

В учебната програма за първи клас са формулирани четири глобални теми: “Обществена среда”, “Природата в родния край”, “Човекът и неговото здраве” и “Празници в родния край”. Глобалните теми, в които има възможност за работа по въпросите, свързани с етносите в България, са “Обществена среда” и “Празници в родния край”. На ниво очаквани резултати по темата “Обществена среда” се удовлетворяват стандарт 1 от ядро 1 “Роден край” (ДОИ по ЧО): “Познава значението на семейството и рода”, а като очакван резултат по глобалната тема “Празници в родния край” учениците е необходимо да могат да определят във времето празниците 3 март и 24 май, да назовават имената на създателите на славянската азбука; да описват характерни особености при честването на празниците Коледа, Нова година и Великден, които са празници на етническото мнозинство, и да изброяват местни традиции и обичаи. С това се изпълнява и стандарт 2 от ядро 3 “Национално и културно наследство” (ДОИ по ЧО).

Цели на обучението по “Околен свят” - втори клас:

“Целта на обучението по учебния предмет Околен свят във втори клас е да се задоволи потребността на детето да се ориентира в заобикалящата го природна и обществена среда и да се продължи цялостното развитие на личността на ученика чрез:

- придобиване на система от знания за природата и обществото и човека, включваща: природни, исторически и обществени забележителности на родния край; семейството и училището; сезонните изменения в неживата и живата природа; групиране на растения и животни; знания за здравословен начин на живот; опасности, породени от злополуки, неправилно движение по улицата и природни бедствия;

- формиране на познавателни, комуникативни и практически умения – разпознаване, определяне, сравняване, групиране и използване на различни източници на информация, грижи за растенията, животните и собственото здраве и др.;
- развитие на екологична и здравна култура.”[3]

Учебното съдържание във втори клас е групирано в следните обобщени теми: “Светът около мен”, “Сезонни промени”, “Растения и животни”, “Безопасно поведение” и “Моето тяло, хигиена и хранене”.

Единствено в глобалната тема “Светът около мен” има възможност за запознаване на учениците с етническото разнообразие в нашата страна, тъй като в учебната програма на ниво очаквани резултати по темата учениците е необходимо да изброяват членовете на семейството, рода и семейните празници, като споделят личен опит и дават примери, с което се удовлетворяват стандарт 1 от ядро ЧО (ДОИ по ЧО) и стандарт 2 от ядро 1 (ДОИ по ГО), както и да определят във времето (по календара) празниците на българските граждани, като изработват и попълват календар, да познават празниците и обичаите на различните етнически общности, с което се удовлетворяват стандартите от ЧО: Да разпознават във времето официални и битови празници в България и от ГО: “Разпознава националните символи на България”. Освен това във втори клас е заложено като очакван резултат умението на учениците да изказват собствена позиция, като уважават мнението на другите, с което се изпълнява стандарт от ядро 2 “Аз съм гражданин на моята държава” (ДОИ по ГО).

Така формулираните цели в учебните програми не дават големи възможности за използването на интеркултурния подход. Само учител с желание за работа и богат опит в мултикултурна среда би могъл да потърси и да открие подобни възможности, макар че в учебната програма по Околен свят за втори клас в очакваните резултати по теми е посочено, че учениците трябва да познават празниците и обичаите на различните етнически общности и да определят във времето празниците на българските граждани. Въпреки това

целите съдържат в себе си потенциал за постигане на целите на интеркултурното образование, тъй като в процеса на обучение учениците могат да получат знания за многообразието на обществото, в което живеят, за общочовешките ценности, за културата на различните етноси, живеещи в България, да открият своето място в това многообразие, да се научат да се отнасят толерантно и с разбиране към хората, с които общуват.

Ако реализацията на целите бъде ориентирана и в тази насока, то според нас у децата ще се формират позитивни нагласи, които биха допринесли за тяхната по-лесна интеграция в съвременното гражданско общество.

Преди да предложим своя анализ, подчертаваме отново, че отправните точки на нашето изследване са:

- в каква степен учебниците включват етническото многообразие на българското общество;
- така предложеното учебно съдържание дава ли възможност учениците да се чувстват комфортно в своята идентичност.

Възможности да се реализира интеркултурният аспект на образованието в учебниците по Роден край и Околен свят могат да се открият в темите, свързани най-вече с празниците, обичаите и традициите на българските граждани, семейството, рода и училището, взаимоотношенията и общуването с хората около нас. Тези общи теми са конкретизирани и включени в раздели с различни наименования в отделните учебници.

Изборът ни е целенасочен, защото тези теми дават възможност за представяне на непосредствената среда, в която учениците проявяват различни аспекти на своята идентичност. В тази среда ученикът има възможност да се идентифицира, да се научи да бъде самият себе си, да общува, проявявайки търпение и толерантност, да прави своя личен избор, да защитава гледната си точка, да взима самостоятелно решения.

Списъкът на одобрените от МОН учебници по Роден край за първи клас включва:

1. Роден край за 1. клас с авторски колектив Л. Влагова, Хр. Георгиева, издателство Булвест 2000, 2002.
2. Роден край за 1. клас с авторски колектив Л. Найденова, М. Тодорова, Просвета, 2002.
3. Роден край за 1. клас с авторски колектив Ем. Василева, Р. Меламед, Г. Панайотова, М. Дойчинова, Просвета, 2002.
4. Роден край за 1. клас с авторски колектив Д. Гетова, Н. Качамакова, Д. Русимова, Труд, 2002.
5. Роден край за 1. клас с автор Ил. Мирчева, Анубис, 2002.
6. Роден край за 1. клас с автор Р. Рангелова, Планета 3, 2002.

Учебниците ще бъдат представени по реда от направения списък.

Учебникът по Роден край за 1. клас с авторски колектив Л. Влагова, Хр. Георгиева съдържа двадесет и седем теми, като темите от учебната програма са вплетени в глобалните теми на учебника: “Детето в училището”, “Детето в семейството”, “Моето детство”, “Детето и родината”, “Нашето славно минало”, “Нашата родина България” и “Детето и светът”.

В четири от тях има потенциал за запознаване на учениците с различните етнически общности, които се срещат в България, с взаимоотношенията между тях и с техните празници и обичаи, независимо че това не е заложено в учебната програма за първи клас.

Първият учебник в когнитивната си част включва шест смислови компоненти, отразяващи културата на етническото мнозинство, като са предвидени и пет различни дейности.

В темата “Децата празнуват” (с. 24-25) са отразени рожден ден, празници и обичаи, които са свързани с културата на българския етнос – Коледа, Сурваки, Баба Марта, Великден, Гергьовден, с което се постигат заложените в учебната програма изисквания. Тук има възможност за осъществяване на интеркултурен диалог, чрез задачата, посочена в учебника: “Избери си един празник и разкажи как ще се подготвиш за него.”

В темата “Аз съм гражданин на България” (с. 56-57) в едно изречение се уточнява, че в страната живеят хора от различни етнически групи, но всички те са граждани на България, като към текста е приложена и илюстрация, на която са изобразени деца в специфичните за дадения етнос носии.

Теми като “Взаимоотношения в училище” (с. 8-9) и “Децата имат много права и отговорности” (с. 26-27) са благодатни за осъществяване на интеркултурния подход, като идеи в това отношение могат да се открият в книгата за учителя. Ако се реализират успешно тези идеи и се формират у децата нагласи за взаимно уважение и толерантност, въпреки културните, етнографските и други различия, те ще се научат да приемат съучениците си такива, каквито са – българи, роми, турци, евреи и др. Децата ще разберат, че независимо от техните различия в имена, религия, етнос, трябва да учат, играят, мечтаят, живеят заедно.

От казаното дотук може да се направи извод, че учебникът като цяло е **етноцентристки** и е ориентиран към културата на българското етническо мнозинство. Налице са идеи, които биха могли да подпомогнат реализирането на интеркултурния подход, но остават съмнения колко от учителите ще съумеят да проявят креативност и професионален усет за осъществяване на интеркултурен диалог.

Учебникът по роден край за 1. клас с авторски колектив Л. Найденова, М. Тодорова съдържа двадесет и шест теми, разпределени в четири обобщени теми така, както са посочени и в учебната програма, а именно “Обществена среда”, “Природата в родния край”, “Човекът и неговото здраве” и “Празници в родния край”.

Този учебник в когнитивната си част включва три смислови когнитивни компонента, отразяващи културата на етническото мнозинство, като са предвидени и три дейности.

В темите “Зимни празници” (с. 34-35) и “Пролетни празници” (с. 46-47) в учебното съдържание са отразени чрез илюстрации единствено християнските празници – Бъдни вечер, Коледа, Великден. Тези теми дават възможност

учениците да получат първоначални представи за зимните и пролетните празници на българската общност, но не и да се запознаят с празниците, които честват етническите малцинства през тези сезони. В този учебник не са използвани възможностите за осъществяване на интеркултурен диалог, вероятно и поради факта, че празниците на другите етноси не са заложиени в самата учебната програма.

“Моето семейство” (с. 4-5) и “Моето училище” (с. 8-9) са теми, в които учебното съдържание е поднесено само чрез илюстрации, съобразно възрастовите и познавателните възможности на учениците. Липсата на словесен текст е много благоприятно условие за предоставяне от страна на учителя на информация, свързана с културата на етническите малцинствени групи, техния бит, обичаи, традиции, ценности и др. Но и тук отново се разчита единствено на опита и творческия потенциал на учителя, и то през призмата на интеркултурното образование.

Учебникът по Роден край за 1. клас с авторски колектив Ем. Василева, Р. Меламед, Г. Панайотова, М. Дойчинова на издателство “Просвета” включва теми, обединени в четири основни раздела: “Моят детски свят”, “Да растем здрави и силни”, “България – моята родина” и “Празнуваме заедно”. Този учебник в когнитивната си част включва шест смислови компоненти, отразяващи културата на етническото мнозинство, като са предвидени и пет дейности.

В темите “Коледа” (с. 40-41) и “Великден” (с. 46-47) са предвидени за изучаване само празниците на етническото българско мнозинство. Така представените теми в учебника не дават възможност учениците да се запознаят с празниците на другите етноси. Логично възниква въпросът: “Какво ли ще правят учителите в етнически хомогенни класове (чисто ромски или чисто турски) при разглеждането на тази тема”?

Темите, които биха могли да подпомогнат използването на интеркултурния подход са: “Моето семейство” (с. 4-5), при разглеждането на която ученици от различните етнически общности могат да разкажат за своето

семейство и род, за произхода на имената си, за празниците, които празнуват заедно, а в темата “Аз и моите приятели” (с. 9) може да се акцентира върху позитивните качества, типични за различните етноси, като по този начин се помогне на децата да избегнат предубежденията си при подбора на своите приятели, да разберат, че те могат да бъдат от различни етноси. Подобна постановка на проблема би подобрила комуникацията, би повишила културата на общуване и не на последно място би помогнала на децата да се научат да бъдат по-толерантни към различните от тях.

Учебникът по Роден край за 1. клас на издателство Труд с авторски колектив Д. Гетова, Н. Качамакова, Д. Русимова съдържа двадесет и три теми, разпределени в четири раздела: “Есен”, “Зима”, “Пролет” и “Лято”. В първите три раздела има теми, които биха могли да способстват за осъществяване на интеркултурен диалог.

Учебникът в когнитивната си част включва три смислови компонента, отразяващи културата на етническото мнозинство, като са предвидени и две дейности.

И в този учебник темите “Коледа и Нова година” (с.22-23) и “Великден” (с. 48-49) запознават учениците единствено с християнските празници и обичаи. Обръща се изключително внимание на тези религиозни християнски празници, като учениците се запознават с историята им, с преданията, свързани с тях. Допълнителна информация по тези теми е дадена и в книгата за учителя, но тази информация е свързана единствено с раждането и възкресението на Исус Христос.

В този учебник е включена и отделна тема “Баба Марта” (с. 36-37), която запознава учениците с един от типичните български обичаи. И тук възниква въпросът как се разглежда тази тема от учебното съдържание в училища, където преобладаващата част от учениците не са от българската етническа общност?

Темите, които биха могли да допринесат за осъществяване на интеркултурен диалог, са: “Семейство” (с. 6-7) и “Учебен час и междучасие”

(с. 12-13). Тъй като липсва вербален текстов компонент в посочените две теми, това значително улеснява учителя в търсенето на възможности за реализиране на интеркултурния подход.

В съдържанието на учебника по **Роден край за 1. клас с автор Ил. Мирчева** са включени тридесет и една теми, които са обединени в девет раздела: “Аз съм вече ученик”, “Есен”, “Дом и семейство”, “Зима”, “Роден край”, “Растения”, “Пролет”, “Природата е красива” и “Лято”.

Учебникът в когнитивната си част включва два смислови компонента, отразяващи културата на етническото мнозинство, като са предвидени и пет дейности.

“Коледа и Нова година” (с. 34-35) и “Великден” (с. 58-59) са теми от учебното съдържание, които отразяват културата на етническото мнозинство, но чрез поставените в учебника задачи “Да се изброят местни традиции и обичаи” и в двете теми има възможност да се осъществи интеркултурен диалог.

В темите “В първи клас” (с. 8-9) и “Моето семейство” (с. 24-25) има възможност за предоставяне на информация, свързана с взаимоотношенията и общуването между деца от различни етнически групи, ориентирани към приятелство, доверие, толерантност, търпимост.

Учебникът на издателство Планета 3 с автор Р. Рангелова съдържа двадесет и седем теми. В когнитивната си част той включва два смислови компонента, отразяващи културата на етническото мнозинство, като са предвидени и две дейности.

В темите “Ура, Коледа! А кога ще дойде Нова година?” (с. 26-27) и “Какъв ден е Великден?” (с. 50-51) учениците се запознават отново само с най-големите християнски празници. Единствено в темата “Защо е приятно у дома?” (с. 14-15) има възможност да се търсят елементи, даващи възможност за осъществяване на интеркултурен диалог, чрез отговор на въпросите, свързани с членовете на семейството, където децата могат да представят себе си и своите семейства, да обяснят произхода на своите имена, да запознаят съучениците си с традициите и обичаите в семейството, да разкажат по какви поводи се

събират и какви празници празнуват техните семейства, като по този начин се разкрие образователна перспектива за изясняване на въпросите, свързани с етническото и културно многообразие в нашата страна.

В заключение може да се каже, че учебниците по Роден край за 1. клас са изключително етноцентристки, ориентирани към българското етническо мнозинство, което се дължи и на изпълнението на заложените в учебната програма цели, с оглед постигане на точно определени резултати при изпълнението на стандартите. Въпреки това, в някои от тях могат да се открият потенциални възможности, свързани със запознаването на учениците с културата на различните етноси чрез въпроси, задачи, илюстрации или кратък текст, съобразен със социалния опит, познавателните и възрастовите особености на учениците.

Може да се направи извод, че **учебниците не предоставят достатъчно добра база и не очертават перспективи за използването на интеркултурния подход**, с което се рискува у децата да се формират или затвърдят определени стереотипни нагласи, които могат да доведат до трудности при приемане на различията между хората и уменията им за общуване в мултикултурна среда. В учебниците липсват конкретни идеи, свързани с мултикултурната ориентираност на учениците и възможност да се идентифицират с общността, към която принадлежат (етническа, религиозна, културна и др.) .

Учебното съдържание, което предлагат учебниците, изисква голям професионален опит в мултикултурна учебна среда и изключителна креативност и интерпретативност от страна на учителя, за да могат учениците да разберат и приемат толерантно културното многообразие около тях, да осъзнаят личните си нагласи за межкултурно разбирателство.

Списъкът на одобрените от МОН учебници по Околен свят за втори клас включва:

1. Околен свят за 2. клас с авторски колектив Ем. Василева, С. Цветанска, Просвета, 2003.

2. Околен свят за 2. клас с авторски колектив М. Кабасанова, К. Манолов, П. Стоянова, Просвета, 2003.
3. Околен свят за 2. клас с автор И. Мирчева, Анубис, 2003.

Учебникът по Околен свят за 2 клас с авторски колектив Ем. Василева, С. Цветанска съдържа тридесет теми, обединени в пет обобщени теми: “Светът около мен”, “Промени в природата”, “Растения и животни”, “Моето тяло”, “Хигиена и хранене” и “Безопасно поведение”. В две от обобщените теми има възможност за използване на интеркултурния подход.

Този учебник в когнитивната си част включва един смислов компонент, отразяващ културата на етническото мнозинство, като са предвидени и три различни дейности, както и едно смислово поле, отразяващо културата на етническите малцинства – роми, турци, арменци, евреи както и факти от различните етнически култури.

В темата “България – отечество на всички български граждани” (с.22-23) са представени деца от различните етнически групи – българи, турци, роми, евреи, арменци, като се подчертава, че всички те са български граждани и празнуват заедно официалните празници на страната, както и че всеки етнос може да празнува свободно своите празници и обичаи. Споменати са, освен националния и официалните празници на България, и някои празници на различните етнически групи – Гергьовден, Василица, Рамазан байрям, Вартавар и Пасха. Представени са деца от различните етноси, като три от тях са облечени в носии (българска, турска, арменска), но от илюстрацията трудно може да се определи кое от децата е от ромската и кое от еврейската етническа общност. Тук има възможност за разгръщане на широк интеркултурен диалог, както чрез задачата: “Разучи за различни празници и обичаи в твоя роден край”, така и чрез даване на повече информация, свързана с културата на етническите малцинства, празниците, обичаите и традициите на всички етнически общности, населяващи територията на България.

Теми като “Семейство и род” (с.4-5) и “Родословно дърво и роднини” (с.6-7) също дават възможност за осъществяване на интеркултурен диалог. Това може да стане чрез изпълнението на различни задачи, като: “Разкажи интересна случка, свързана с празник на твоето семейство” (с.5) или “Разкажи по какви поводи се събирате с твоите роднини” (с.7), както и въпроси, свързани с изясняване произхода на имената на отделни членове на семейството, като се поощряват децата от различните етноси да разкажат за своя дом, семейство, празници, обичаи.

Чрез темите “Моите права и задължения в училище” (с. 10-11) и “Живеем заедно” (с. 20-21) се създават предпоставки за формиране на етническата толерантност и разбирателство, за натрупване на информация по проблемите на междуетническата и межкултурната комуникация. Идеи в тази посока се откриват и в книгата за учителя.

В темата “Хората – еднакви и различни” (с.48-49) също могат да се потърсят начини за осъществяване на интеркултурен диалог, като се обърне внимание на приликите и различията между етносите и се формира толерантност и уважение към хората от различни етнически групи. Различията могат да бъдат етнокултурни, религиозни, възрастови, полови, различия в начина на живот, в принадлежност към една или друга общност. В тази тема, наред с различията, които се разглеждат като: “цвят на кожата, косата и очите, външния вид, възрастта” и посочения принцип “Всички хора имат равни права” може да се обърне внимание на факта, че на територията на България живеят хора от различни етноси, изповядващи различни религии, но всички те имат равни права и достойнство. Тъй като в училище езиковата и културната среда, особено в по-големите селища, е твърде разнообразна, децата от малцинствените групи стават понякога обект на подигравки и неразбиране. Темата е изключително благодатна за възпитаване в духа на толерантност и приемане на различията.

Учебникът по Околен свят за 2 клас с авторски колектив М. Кабасанова, К. Манолов, П. Стоянова разглежда двадесет и девет теми,

обединени в два раздела: “Светът, в който живеем” и “Природата и човекът”. Темите, в които може да се търсят пътища за осъществяване на интеркултурен диалог, са включени в първия раздел. В когнитивната си част учебникът включва три смислови компонента, отразяващи културата на етническото мнозинство, като са предвидени и три различни дейности, както и две смислови полета, отразяващи културата на етническите малцинства – роми, турци, арменци, евреи и факти от различните етнически култури.

Темите “България – нашата родина” (с.20-21) и “Моят народ празнува”(с.22-23) запознават учениците с различните етноси, живеещи в България, с официалните празници, както и с някои от празниците на различните етнически общности: Василица – роми; Рамазан Байрям – мюсюлмани; Пасха – евреи. Чрез илюстрации са отразени само различни официални празници и християнски празници и обичаи. Прави впечатление, че не е споменат празник на арменците.

Темите “Моето семейство и род” (с.6-7), “Семейни празници” (с.10-11) и “Животът в училище” (с.18-19) имат потенциал за разгръщане на интеркултурния диалог, чрез поставяне на различни въпроси и задачи, свързани със семейството, училището, приятелите.

Учебникът на издателство Анубис, Околен свят 2. клас с автор И. Мирчева включва тридесет и две теми, обединени в пет раздела: “Моят свят”, “Моето тяло”, “Календари”, “Роден край”, “Природата около нас”.

Този учебник в когнитивната си част включва един смислов компонент, отразяващ културата на етническото мнозинство, като са предвидени и три различни дейности, както и смислово поле, отразяващо културата на етническите малцинства – роми, турци, арменци, евреи и факти от различните етнически култури.

В темите “Семейство и род” (с.12-13) и “Празници и развлечения” (с.14-15) са дадени примери, отразяващи единствено културата на етническото мнозинство – българско семейство, български семеен календар, включващ именни дни, всички те според християнския църковен календар. Въпреки това

поставените за изпълнение задачи дават възможност да се осъществи интеркултурен диалог.

Темата “Зимни празници” (с.32-33) представя на учениците празниците на различните етническите групи в България, които се честват през зимата – Рамазан Байрям, Арменска Коледа, Коледа, Пурим, Василица. Има и илюстративен материал за всеки от разгледаните празници, представящ най-характерния момент от празника. С поставената задача се дава възможност на деца от различни етноси да разкажат за вълненията, свързани с подготовката и честването на тези празници, както и за други зимни празници, които се празнуват от тях.

Темата “Празници на България” (с.68-69) запознава учениците само с официалните празници, които се празнуват от всички български граждани, като по този начин се постига изпълнението на стандарт и по гражданско образование, а именно “познава и описва официалните празници в Република България”.

В темата “Нашето училище” (с.4-5) поставените въпроси “Как да намерим приятел?” и “С кого искаш да бъдеш приятел?” и в темата “Животът в училище” (с. 6-7) със задачата “Съставете списък с правила за поведение в час, в междучасие, при разговор, по време на игра,” се предлага широка основа за дискутиране на различни мнения, детерминирани от различната социална и етническа принадлежност на учениците, и те могат да изиграят ролята на фундамент за формиране на толерантност и позитивно отношение към чуждите и различни позиции и мнения.

Оценяване на възможностите на учебниците по Околен свят за втори клас да реализират интеркултурни цели

В качеството на експерти бяха подбрани двадесет учители от различни училища в общините Върбица, В. Преслав, Каолиново и Каспичан – петнадесет

българи (един мъж и четиринадесет жени) и петима турци (един мъж и четири жени).

Най-широко използвания учебник по околна среда за втори клас в Шуменска област се оказва този на издателство “Просвета” с авторски колектив Ем. Василева и С. Цветанска и поради тази причина седемнадесет от учителите оценяваха него.

При първия критерий “Интерес към опознаване на етнокултурните различия” се разкрива интересен факт – половината от учителите, независимо от етноса смятат, че учебникът в средна и висока степен формира интерес, а другата половина са посочили отговорите “отсъства” такава възможност или, ако допускат съществуването ѝ, то това е в ниска степен.

Същата зависимост се открива и при втория критерий “Нагласи за признаване/утвърждаване на етнокултурните различия”.

По третия критерий “Запознаване с общото в предназначението, символиката и ценностните послания на празниците и други събития от различните етнокултурни системи” оценките не се различават – българите смятат, че учебникът помага на ученика в средна и висока степен, учителите турци – също. Само четири от изследваните лица (трима българи и един турчин) са на мнение, че учебникът помага на учениците в ниска степен.

Четвъртият критерий “Откриване на факти, свидетелстващи за наличието на межкултурни взаимодействия в бита и вярванията на хората” отново разделя оценките по начин, подобен на третия критерий.

При петия критерий “Изследване на собствената културна идентичност в случаите, когато ученикът принадлежи към етническото мнозинство” всички учители са единодушни, че този учебник във висока степен съдейства за това. Същото единодушие се открива и в случаите, когато ученикът принадлежи към някоя от малцинствени етнически групи: роми, турци, арменци, евреи или други, но оценките са в ниските степени.

Шестият критерий е “Откриване на стереотипни представи и негативни преубеждения, свързани с възприемането на различните етнически групи”.

Всички учители смятат, че отсъстват или това е допустимо в ниска степен, т.е. учебникът не съдейства за формирането на стереотипни представи и негативни предубеждения, което се установи и при контент-анализа. В този случай ниските оценки са позитивни и показват, че учебникът не съдейства за взаимното опознаване на културите, но и не формира негативни нагласи.

Оценките по седмия критерий “Идентифициране на дискриминационно поведение, основано на етнокултурни различия” са аналогични с тези от шестия критерий.

При осмия критерий “Овладяване на стратегии за преодоляване на неразбирателството, резултат от етнокултурни различия” има разделяне на мнението. Половината смятат, че учебникът съдейства в средна степен за овладяване на стратегии за преодоляване на неразбирателството между различните етноси, а другата половина, че отсъстват подобни възможности. Ниските оценки са резултат от липсата на присъствие на чужда култура и на силния български етноцентризъм.

Като цяло ниските оценки на интеркултурните възможности на учебника по околен свят за втори клас на Ем. Василева и С. Цветанска, дадени от практикуващи учители в етнически хетерогенни райони с компактни маси турско и ромско население, са в синхрон със съдържателната характеристика, която представихме по-горе. Прави впечатление, че българите учители проявяват чувствителност по отношение на интеркултурния диалог. От направеното изследване се вижда, че учителите турци и половината от учителите българи са на едно мнение, а именно, че образователното съдържание по някои теми предпоставя възможности за реализиране на интеркултурен диалог в обучението по околен свят. Това е обнадеждаващо и ни кара да мислим, че тези учители имат опит в мултикултурна образователна среда и в своята практическа работа ще се стремят да открият и реализират възможностите за осъществяване на интеркултурен подход.

По отношение на учебника по околен свят за втори клас на Кабасанова и колектив оценките дадени от учителите-експерти са много тревожни, тъй като те смятат, че отсъстват каквито и да са възможности за реализиране на интеркултурния диалог.

За учебниците по Околен свят за втори клас може да се направи **общият извод, че са етноцентристки ориентирани по отношение на образователното съдържание и са насочени към българското етническо мнозинство.**

Във всеки един от тях **могат да се открият позитивни тенденции**, свързани със запознаването на учениците както с различните етноси, които живеят в България, така и с тяхната култура, празници, обичаи, традиции, ценности. Според нас една тема от учебната програма е крайно недостатъчна да регистрира културното и етническо многообразие в страната ни, а българското училище от години е мултикултурно в етническо отношение. Крайно време е хората, които съставят програмите и създават така наречените стандарти, да отчетат условията на реалната училищна среда, а тя е мултикултурна, и да съобразят образователното съдържание, предлагано в учебниците, именно с тези условия и тази среда.

В миналото обществата са били по-малки, а хората са общували и са влизали във връзка само с членовете на собственото си общество. При тези обстоятелства етноцентризмът е имал позитивна роля, тъй като подпомага оцеляването на обществото и мотивира членовете му към взаимна подкрепа за постигане на общите им цели. Днес обаче, при съществуващото социокултурно многообразие на българския народ, етноцентризмът е една своеобразна бариера за разбирателството между хората с различни култури, ценности и обичаи. Той е във фундаментален конфликт с разбирането и приемането на причините за културните различия.[1]

ЛИТЕРАТУРА:

1. Крейпо, Р. Културна антропология. С., 2000

2. Учебната програма по роден край за първи клас.
www.minedu.government.bg
3. Учебната програма по околени свят за втори клас.
www.minedu.government.bg

МОНИТОРИНГ НА ЕТНОЦЕНТРИЗМА В УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ, ПРЕДСТАВЕНО В УЧЕБНИЦИТЕ ПО МУЗИКА ЗА ПЪРВИ И ВТОРИ КЛАС

Целта на настоящата рецензия е да се разгледа учебното съдържание и дейностите за работа с учениците в учебниците по музика за първи и втори клас и да се открият възможности за осъществяване на интеркултурен диалог в условията на мултикултурна учебна среда.

Нашата първа задача е да проследим доколко учебното съдържание отразява културата на българския народ като монолитно недиференцирано общество и дали отразява културата и на етническите малцинства (турци, роми, арменци, евреи, руснаци и др.), живеещи на територията на България, чиито деца се обучават в масовото българско училище.

Втората ни задача е да установим доколко учебниците подпомагат учениците да се чувстват комфортно в своите идентичности и дават ли им те възможност за запознаване с други култури и усвояване на интеркултурни умения, които да им помогнат да реагират на срещата с другостта от позициите на гъвкавия етноцентризъм.

Не можем да не се съгласим с твърдението че: ”В качеството си на универсален език музиката е основен елемент както в изграждането на мостове между различията, така и в създаването на общности без граници. От друга страна, младите хора, които растат и учат в България сега, са бъдещите граждани на света и трябва да притежават активни нагласи за общуване без предразсъдъци. Ето защо е особено важно учебните материали по този предмет едновременно да отразяват и съграждат многообразието на обществата и да предразполагат обучаемите към приемане, в дух на равнопоставеност, на тяхната многоликост.”[2]

Потенциал на учебните програми по музика за първи и втори клас за реализиране на интеркултурно образование

Музиката е включена в културно-образователната област “Изкуства”, заедно с изобразителното изкуство и е предвидено чрез интегрирането на тези два учебни предмета да се постави началото на формирането на естетическа култура и на развитието на творческите способности на децата от начална училищна възраст в тези области на изкуството.

В учебната програма по музика за първи клас е записано, че тя “предполага учениците да получат първоначални знания за :

- трите основни жанрови разновидности – песен, танци и марш;
- елементите на музикалната изразност
- **разнообразието, спецификата и красотата на българския фолклор** (курсивът е мой) ;
- многообразието на музиката и мястото и в живота на хората...

...програмата предвижда много форми на колективна работа, като особен акцент имат задачите, чиято цел е изграждане на умения за работа в колектив, толерантност към различното мнение и възможностите на другите.” [3]

Възможно е осъществяване на връзки по отношение на:...обогаляване на знанията за традициите на народа ни (роден край), ... възпитаване на толерантност като елемент на гражданското възпитание” [3]

Сред целите на обучението по музика в първи клас за нас от значение е тази за “възпитаване в дух на съпричастност и любов към **българската традиция и култура.**” (курсивът е мой) [3]

При реализирането на стандарт № 2 в ядрото “Елементи на музикалната изразност” се очаква: ”да се разграничават **българските народни инструменти** (курсивът е мой) от останалите”. В ядрото “Музика и игра” стандарт №1 е “Знае обредно-обичайната същност на най-популярни фолклорни музикални примери – **коледуване, лазаруване и сурвакари**” (курсивът е мой) и това се разработва в тема № 1 **Български народни обичаи и традиции** (курсивът е мой), и като основни дейности се предвижда

учениците “да коментират някои форми на битуване на фолклора: да слушат родна музика”, а стандарт № 2 е “Играе право хоро”.

В ядро “Функциониране на музиката. Музика и общество” стандарт №1 предвижда ученикът да “разпознава по-типична музика, марш, валс, **право хоро и ръченица** (курсивът е мой).

Така формулираните цели и очаквани резултати в учебната програма не дават големи възможност за използването на интеркултурния подход, тъй като основното внимание е насочено към българската фолклорна традиция и към научаването на български народни песни. Възникват някои смущаващи ни въпроси и проблеми като например: Как ще се приеме включването на българската фолклорна традиция като задължителен за усвояване учебен материал от деца от ромската и турската етнически групи, които се идентифицират като мюсюлмани? От друга страна възниква съмнение дали толерантостта, предвидена за формиране у децата, ще може да се осъществи при липсата на подходящи текстове или илюстративен материал в учебниците.

За използване в първи клас са одобрени от Министъра на образованието и науката четири учебника :

1. Музика за първи клас с автори Генчо Гайтанджиев, Мария Попова и Пенка Младенова, Издателство “Булвест 2000”, С., 2002.

2. Музика за първи клас с автори Галунка Калоферова, Вяра Сотирова и Росица Драганова, Издателство “Просвета”, С., 2002.

3. Музика за първи клас с автори Пенка Минчева и Петя Пехливанова, Издателство “Рива”, С., 2002.

4. Музика за първи клас с автори Евгения Заякова, Светла Кръстева и Йорданка Методиева, Издателство “Труд”, С., 2002.

А за втори клас, в съответствие с новата учебна програма по музика и съгласно измененията, направени през 2003 година в член 3 ал. 1 от Наредба № 5, който гласи: “За всеки учебен предмет от общообразователната подготовка

министърът на образованието и науката одобрява не повече от три учебника за определен клас....” [1], в този списък са включени:

1. Музика за втори клас с автори Генчо Гайтанджиев, Мария Попова и Пенка Младенова, Издателство “Булвест 2000”, С., 2003.

2. Музика за втори клас с автори Галунка Калоферова, Вяра Сотирова и Росица Драганова, Издателство “Просвета”, С., 2003.

3. Музика за втори клас с автори Пенка Минчева и Петя Пехливанова, Издателство “Просвета”, С., 2003.

Веднага прави впечатление, че три от авторските колективи на учебници за първи клас са продължи успешно, що се отнася до спечелването на конкурса, работата си с учебници за втори клас, като единият е сменил издателя си.

В общото представяне на новата учебна програма за втори клас е посочено, че тя дава възможност да се усвоят първоначални знания за: **....”българския песенен и танцов фолклор”** (курсивът е мой) [4], а по отношение на интегративните връзки да се запознаят учениците с **“българските народни традиции и тези на етносите, населяващи нашите земи (курсивът е мой) (физическо възпитание и околен свят)”** [4]. Тази възможност, предвидена в програмата за запознаване с традициите на етносите, населяващи нашите земи, е доста обнадеждаваща и предполага благоприятни условия за реализиране на интеркултурен диалог.

В таблицата за очакваните резултати по отношение на стандарт № 1 “Знае обредно-обичайната същност на най-популярни фолклорно-музикални примери” и стандарта № 2 “Играе право хоро и ръченица” в ядрото “Музика и игра” е посочено, че това ще се реализира чрез темите “Български народни обичаи и традиции” и “Коледуване и лазаруване” (по отношение на стандарт № 1) и темите “Право хоро” и “Ръченица” (по отношение на стандарт № 2). В колона 5 Контекст и дейности е записано, че стандартите могат да се удовлетворят, като се даде възможност учениците:

- “- да слушат обредни песни в оригинален и обработен вид;
- да се запознаят с **фолклорни примери на други етноси от съответния регион** (курсивът е мой);
- да коментират отразяването на народните традиции и обичаи от електронните медии;
- да правят музикални колекции от народни песни и инструментални пиеси, подходящи за изпълнение на право хоро и ръченица;.....
- да импровизират движения на предпочитана музика, като проявяват толерантност към предпочитанията и възможностите на другите... [4].

Като изключим ограничеността на подхода, визиращ само регионалното разположение на етносите, не можем да не признаем, че тук за пръв път се срещаме с практическа възможност за осъществяване на среща на култури. Друг е въпросът какво ще се случи или няма да се случи, ако учениците учат в етнически хомогенно училище – например чисто ромско или чисто турско, каквито не липсват в редица региони на страната – Шуменски, Силистренски, Търговишки, Монтански, Видински, Сливенски и други.

Ако направим сравнителен анализ на двете програми - за първи и втори клас, безспорно можем да видим малка светлина в дъното на тунела при втори клас, но тя може да се види само с очите на интеркултурно компетентния учител (А колко ли са тези учители?). Силното присъствие на българската фолклорна традиция, заложена в стандартите – и оттам в програмата, неминуемо дава отражение и върху учебното съдържание в учебниците.

Потенциал на учебниците по музика за първи и втори клас за реализиране на интеркултурно образование

Предвид спецификата на нашата изследователска задача – мониторинг на етноцентризма в учебното съдържание – няма да правим детайлен

педагогически анализ на учебниците по отношение на тяхното съдържание, структура, художествено и полиграфическо изпълнение или интерактивност.

При представянето на оценката за всеки учебник ще имаме предвид двата подхода, които сме използвали при изследването им – количествен анализ на съдържанието и контент-анализ.

Количественият анализ според нас трябва да се свърже с класифицирането на текстовете в учебника от гледна точка на тяхното авторство – народни или авторски; етническа и религиозна културна традиция, която пресъздават, и разделянето в методическо отношение на песни и музика за изпълнение и за слушане.

От разработения специално за целите на изследването инструментариум тук ще направим анализ на използваната от нас карта за контент-анализ на интеркултурния профил на учебника, включваща два основни критерия: представителност на културите и етноцентристки представи. По отношение на първия критерий текстовите и извънтекстовите компоненти на учебника са обединени в смислови полета, представени в когнитивната част на учебника – като познавателни текстове или илюстрации и във въпросите и задачите, поставяни пред децата в инструктивно-методическите текстове и апарата за улесняване на усвояването.

Вторият критерий е свързан с етноцентристки представи за природата и технологиите и такива за социалния живот.

Ще представим анализа на учебниците в последователността им от списъците по-горе:

1. Музика за първи клас с автори Генчо Гайтанджиев, Мария Попова и Пенка Младенова.

Учебникът съдържа общо петдесет и едно музикални произведения, от които за пеене са предвидени двадесет и осем, а за слушане – двадесет и три.

Авторите произведения са тридесет и девет, шест от които са предвидени за слушане музикални творби от световноизвестни композитори като П. И. Чайковски, Камий Сен-Санс, Морис Равел и други.

Българските народни песни са девет: “Комарко се женеше”; “Пиленце пее”; “Коледарче”; “Здрава, здрава годинчица”; “Лаленце се люлее”; “Боряно, Борянке”; “Севделино”; “Карамфило моме” и “Седнало е Джоре”. Представянето на българската фолклорна традиция се допълва от “Хоро” от Добри Христов; “Право хоро” и “Ръченица” в изпълнение на оркестър от народни инструменти; “Зимно хоро” на Петър Ступел и Цветан Ангелов; “Ръченица” на Васил Казанджиев и “Кукерски игри” на Костадин Варимезов, т.е. общо още шест произведения.

В учебника не присъства произведение от ромски, турски или арменски автор или представящо фолклорните традиции на тези етноси, традиционно присъстващи в България, но това, както вече стана ясно, и не е предвидено в учебната програма.

Обобщените резултати от контент-анализа показват, че по отношение на първия критерий - представителност на културите в когнитивната част на учебника са идентифицирани общо двадесет и три смислови полета. Три от тях отразяват културата на българския народ като монолитно недиференцирано общество. Това са текстовете на стр. 44 – песента “Знамето ни е трицветно”, предвидена за изучаване за пеене; “Детство мое” и “Родина” – за слушане. По отношение на илюстрацията обаче не можем да устоим на изкушението да изкажем нашето съмнение относно англосаксонския произход на двете деца, седнали на поляната.

Най-голям е броят на смисловите компоненти, отразяващи културата на мнозинството – т.е. българите – общо шестнадесет. Роми са представени на една илюстрация на стр. 9, наред с представители на други култури и народи – африканци, бразилци, американци, испанци. Илюстрацията вероятно изобразява ромска сватба или друг празник, съпроводен с музика и танци.

Пределно общият извод е, че *учебникът е българоцентристки* и не дава дори потенциални възможности за запознаване с фолклор, песенно богатство или традиции на другите етноси, населяващи нашата родина, както и за осъществяване на интеркултурен диалог.

2. Музика за първи клас с автори Галунка Калоферова, Вяра Сотирова и Росица Драганова.

Учебникът съдържа общо шестдесет и три музикални произведения, от които за пеене са предвидени двадесет и седем, а за слушане – тридесет и шест.

Авторите произведения са четиридесет и три, десет от които предвидени за слушане музикални творби от световноизвестни композитори като П. И. Чайковски, Камий Сен-Санс, Йозеф Щраус, Йохан Щраус – баща и други.

Българските народни песни, предвидени за пеене, са седем: “Опни ми тропни ми”; “Станенине, господине”; “Здрава, здрава годинчица”; “Свири рак”; “Лаленце се люлее”; “Боряно Борянке” и “Синигер се женеше”. Българският фолклор е представен и чрез предвидените за слушане откъси от “Дунавско хоро” на Дико Илиев; “На трапеза и ръченица” на Иван Варимезов; “Кукерски танц” на Васил Казанджиев, “Ръченица” на група “Българи”; “Мъжко хоро” за кавал и народен оркестър и “Право хоро” на Румен Мелников и двете песни за изучаване - “Коледа” от Добри Христов и “Мартенички” на Иван Калайджиев и Атанас Душков.

В учебника е включена за слушане песента “Книжка сладкодумна” на композитора Хайгашод Агасян и при желание името може да се използва за идентифициране на етническата му принадлежност.

Обобщените резултати от контент-анализа показват, че по отношение на първия критерий - представителност на културите - в когнитивната част на учебника са идентифицирани общо четиринадесет смислови полета, които отразяват културата на етническото мнозинство т.е. българите и още шест, свързани с дейности, предвидени за изпълнение от учениците. Независимо че българските народни песни, предвидени за изучаване, са с две по-малко от първия учебник, този е не по-малко българоцентристки – дори нещо повече – вниманието се насочва точно към българския песенен фолклор и култура.

Известна тревога буди илюстративният материал на стр. 36, свързан с три песни, две от които представени като популярни – “Четници се пишат” (за

пеене) и “Радецки” (за слушане), “Вятър ечи” от Добри Чинтулов. На едната от илюстрациите е представено българското знаме, а на другата гвардейски духов оркестър и около тях доста оръжие – старовремски пушки и пищови. Текстовете на песните биха могли да предизвикат етническа враждебност, ако се изведе основната им, при това обща идея за борба срещу турските поробители.

3. Музика за първи клас с автори Пенка Минчева и Петя Пехливанова.

Учебникът съдържа общо седемдесет и пет музикални произведения, от които за пеене са предвидени тридесет и едно, а за слушане – четиридесет и четири.

Авторите произведения са общо петдесет и осем, от които двадесет са песни за изучаване, тридесет и осем за слушане. Част от музикалните творби, предвидени за слушане, принадлежат на известни чужди композитори като П. И. Чайковски, С. Прокопиев, Дм. Кабалевски, Камий Сен-Санс, Й. Щраус, Й. Брамс и много други, а друга не малка част (общо двадесет и три) са произведения на български автори като П. Хаджиев, Ал. Райчев, Св. Обретенов, Б. Карадимчев и др.

Българските народни песни, предвидени за пеене, са осем : “Тарльо телци пасе”, “Комарко се женеше”, “Тръгна Желка”, “Три тъпана бият”, “Ой, Коледо, мой Коледо”, “Сурва, сурва година”, “На мегдана” и “Ой, Лазаре”. В списъка на произведенията, предвидени за слушане, от българската фолклорна традиция присъства народната песен “Снощи седенки кладохме”, няколко хора и ръченици. Тук са предложени също така песни на други народи, напр. две американски “Старият Макдоналд” и “Джингъл белс”(за пеене) и една руска песен на Дм. Кабалевски – “Веселушка, Ревливка, Сърдитка”, които обогатяват репертоара.

В списъка на песните за пеене са включени една на Жул Леви и три на Хайгашод Агасян. Разговорът за етническата принадлежност на тези български

композитори може да бъде подходящо използван за разкриване на многообразието.

Обобщените резултати от контент-анализа показват, че по отношение на първия критерий - представителност на културите – в когнитивната част на учебника са идентифицирани общо осемнадесет смислови полета. Две от тях отразяват културата на българския народ като монолитно недиференцирано общество. Това са песента “Знамето ни е трицветно”, предвидена за изучаване за пеене - стр. 5, и песента “Родната ми къща” на Петър Ступел и Калина Малина, която също трябва да се пее - стр. 6. На илюстрацията на стр. 5 е изобразен българският национален трибагреник и три деца с черна, руса и червена коса, които маршируват. Тази илюстрация позволява интеркултурен и толерантен диалог върху различието, успоредно с формирането на представа, че всички сме граждани на една страна.

За съжаление останалите шестнадесет смислови компонента в когнитивната част на учебника са силно българоцентрични, тъй като предлагат български народни песни и хора и са подкрепени с илюстративен материал, оформен в параметрите на българската национална носия. Три смислови компонента, свързани с предвидени дейности в учебника, привличат вниманието като значими за мониторинга на българския етноцентризъм. На стр. 31 има два смислови компонента – единият е свързан с когнитивна дейност - изучаване на българската народна песен “Три тъпана бият”, подкрепена с илюстрация на тъпанджия, облечен с българска национална носия, и едни смислов компонент, свързан с творческа работа, а именно - създаване на колекция от български народни песни. Другите два смислови компонента са на разтвора, образуван от стр. 52 и 53. На стр. 52 темата е свързана с обичая лазаруване и задачата е да се разпознаят атрибути на лазарката, а на стр. 53 е представен обичаят, свързан с кукерските игри, като конкретната задача е да се нарисуват кукерски маски.

Илюстрациите на Николай Додов, в сравнение с тези на Буян Филчев, в Музиката на Галунка Калоферова и колектив, са по-автентични и по-силно въздействащи по посока етноцентризма.

4. Музика за първи клас с автори Евгения Заякова, Светла Кръстева и Йорданка Методиева.

Учебникът съдържа общо шестдесет музикални произведения, от които за пеене са предвидени двадесет и девет, а за слушане – тридесет и едно.

Авторите произведения са тридесет и осем, от които четринадесет са на песни за изучаване, а останалите за слушане. Част от музикални творби, предвидени за слушане, принадлежат на известни чужди композитори като Дж. Росини, Фр. Грубер, В. А. Моцарт, Дж. Верди, Камий Сен-Санс, Й. Щраус, а друга не малка част са произведения на талантиливи и популярни български автори като Д. Христов, Б. Карадимчев, П. Льондев, П. Ступел, Ал. Райчев и др.

Българските народни песни, предвидени за пеене, са единадесет: “Кальо Порталъ”, “Дядо оре на могила”, “Момиче, момиче”, “Я скокнете, да скокнем”, “Приветствие към домакина”, “Здрава, здрава годинчица”, “Четници се пишат”, “На въже”, “Лаленце се люлее”, “Хайдете, момне ле” и “Цвърчат сойки”. Българският фолклор присъства и чрез откъси за слушане и авторски песни, които са в духа на традицията: ритми на тъпан; “Хоро”; “Серафимско сворнато хоро”; “Странджанско хоро”; “Стане нине, господине”; “Коледа” от Добри Христов за пеене, “Зимно хоро” на Петър Ступел и Цветан Ангелов; “Подаръци от баба Марта” на П. Льондев и П. Йорданова – за пеене, “Ръченица”, “Дунавско хоро” на Дико Илиев, “Чук, чук, яйчице” на Дора Габе за пеене, “Великденска песен”.

Особеност на този учебник е включване на песни на народи от различни краища на света, представящи разнообразни национални и етнически модели на песенно творчество. На стр. 23 е предложена за слушане португалската песен “Седем утрини”; на стр. 25 - немската детска народна песен-игра “Хей, дете танцувай с мен” е за изучаване за пеене; на стр. 33 е румънската детска

народна песен “Танц румънски, мил и драг” - за пеене; на стр. 39 е богато илюстрирана и предложената за слушане китайска народна музика “Чуруликането на сто птици” и на стр. 42 - африканската народна песен “Гумбу Кумбу” е за слушане и също така е подходящо илюстрирана с малки негърчета. Това са доста сполучливи според нас опити да се запознаят първокласниците с различието - както езиково, така и в антропологически аспект - негроидна раса, монголоидна раса – китайка на илюстрацията; европейска

За съжаление нищо не се казва или показва във връзка с етносите, населяващи нашата родина.

1. Музика за втори клас с автори Генчо Гайтанджиев, Мария Попова и Пенка Младенова

Учебникът съдържа общо петдесет и седем музикални произведения, от които за пеене са предвидени тридесет и шест, а за слушане – двадесет и един откъса от инструментална музика.

Авторските песни, предвидени за изучаване, са осемнадесет. Българските народни песни, предвидени за пеене, са четиринадесет: “Лъох мари, бульо Гандовице”, “Кокъц, кокъц, Коледо”, “Превила се тънка върбица”, “Побляла е вакла овца”, “Седнало е Джоре”, “Ситно се оро виеше”, “Хубав Петко”, “Росица роси”, “Девойче бело, цървено”, “Ой, Лазаре”, “Ой, Лазаре”¹, “До две се люлки люлеят”, “Тука ни каят”, “Отишла Лалка”.

Българският фолклор присъства и в по-голямата част от музиката за слушане: “Сватовска ръченица”, “Пайдушко хоро”, “Пайдушко” от “Тракийски танци”, “Пернишко хоро”, “Ръченица” на Дико Илиев, “Пазарджишко право хоро”, “Македонски мелодии”, “Македонска китка”, “Добруджански ръченик”, “Хоро стакато”, “Хорце”, “Хоро Койчовата”, “Дивотинска копаница”, “Граовско хоро” (общо четиринадесет).

Обобщените резултати от контент-анализа показват, че по отношение на първия критерий - представителност на културите - в когнитивната част на учебника са идентифицирани общо двадесет и пет смислови полета. Двадесет и

¹ В учебното съдържание присъстват две песни с еднакво заглавие, но с различен текст.

едно от тях отразяват културата на българския народ като етническо мнозинство. Това са преди всичко народни песни и хора.

Отграничени са и двадесет и три смислови компонента, свързани с дейности на учениците, от общо сто и три, които съдържат етно- или интеркултурен потенциал. От тях шестнадесет са свързани с представянето на българската култура, за три може да се приеме, че се свързват с монолитното недиференцирано българско общество.

Ромска култура е представена в три смислови когнитивни компонента и в два, свързани с дейности. На стр. 21 “Пазарджишко право хоро” е в изпълнение на Трайчо Синапов и Димитър Пасков – Тигъра с инструментална група. От снимковия материал е видна ромската принадлежност на двамата музиканти. Задачата на същата страница, свързана с разпознаването на “знаменити български акордеонисти”, също има интеркултурен потенциал, като се има предвид, че двама от тримата музиканти са роми.

На стр. 29 има снимка на Иво Папазов, която може да се използва от добре подготвени в интеркултурно отношение учител като основа за взаимно обогатяващ диалог.

На стр. 49 е включена снимка на оркестър “Канарите”, които изпълняват “Граовско хоро”, и е подадена кратка текстова информация за тях без етномаркери. И тук има потенциал, който може да се използва.

В темите на стр. 21 и 49 са обособени и общо три смислови компонента, интегративно отразяващи факти от различни етнически култури.

В общата оценка за ентоцентризма на този учебник бихме могли да кажем, че е направен малък, но сполучлив опит с включването на ромски музиканти за представянето и на елементи от ромската култура.

2. Музика за втори клас с автори Галунка Калоферова, Вяра Сотирова и Росица Драганова

Учебникът съдържа общо шестдесет и девет музикални произведения, от които за пеене са предвидени двадесет и осем, а за слушане – четиридесет и едно .

Авторовите песни, предвидени за изучаване, са седемнадесет и още двадесет - за слушане.

Част от музикални творби, предвидени за слушане, принадлежат на известни чужди композитори като Р. Шуман, П. И. Чайковски, В. А. Моцарт, Камий Сен-Санс, Й. Щраус, Е. Григ.

Българските народни песни, предвидени за пеене, са седем: “Рече мама да ме жени”, “На мегданя”, “Карамфилке”, “Гости сме ви коледари”, “Дена”, “Би, що би зима”, “Мъри бульо хубава, хубава”. В списъка за слушане са включени девет хора и ръченици и народната песен “Тук ми казаха, Лазаре”.

В учебника е включено “Анадолско хоро” в рамките на темата “Музика на народите”, представена на стр. 36-37. В този тематичен кръг са и две чужди песни - еврейската популярна песен “Игра” и руската народна песен “Брезичка”. Богатото илюстриране – общо девет материала - показва представители на различни етноси, народи и култури – негри, индианци, руси, испанци, индийци, евреи, турци.

Децата, обучавани по този учебник, ще имат възможност да слушат френска танцова музика и американската популярна песен “Старата кошара”.

Обобщените резултати от контент-анализа показват, че по отношение на първия критерий - представителност на културите – в когнитивната част на учебника са идентифицирани общо шестнадесет смислови полета. Десет от тях отразяват културата на българския народ като етническо мнозинство. Това са преди всичко народни песни и хора.

Три когнитивни компонента отразяват културата на българския народ като монолитно недиференцирано общество – на разтвора от стр. 2-3 песента “Вече съм голяма” и звуковата картина “Моята ваканция”, които позволяват споделяне на индивидуален опит, взаимно обогатяване и проява на толерантност към различието, и на разтвора от стр. 4-5, където са песните “Родина” и “Отново на училище”.

Отграничени са и пет смислови компонента, свързани с дейности на учениците, от общо четиридесет и седем задачи, които съдържат етно- или

интеркултурен потенциал. Всички те обаче са свързани с представянето на българската култура.

Като автори са представени Бенцион Елиезер с една песен и Хайгашод Агасян с една песен за пеене и две за слушане. Като изходна позиция тези имена могат да се използват като етномаркери за представяне на културите, чийто носители са те.

3. Музика за втори клас с автори Пенка Минчева и Петя Пехливанова

Учебникът съдържа общо шестдесет музикални произведения, от които за пеене са предвидени тридесет и едно, а за слушане – двадесет и девет.

Българските народни песни, предвидени за пеене, са девет: “Жълто игличе”, “Пустото петле шарено”, “Гъдуларче”, “Извило се хоро”, “Прела Райка”, “Стани нине, господине”, “Герчо с тамбурата”, “Санда” и “Лаленце се люлее”. За слушане от българския фолклор са предложени “Дунавско хоро” от Дико Илиев, “Право хоро”, “Ръченица”, ““Пайдушко” от “Тракийски танци”, “Проводи ма майчинко”, “Пиринска мелодия”.

От световната класика са включени откъси от произведения на П. И. Чайковски, Й. Щраус, Дм. Шостакович, Ант. Вивалди, В. А. Моцарт.

Обобщените резултати от контент-анализа показват, че по отношение на първия критерий - представителност на културите – в когнитивната част на учебника са идентифицирани общо двадесет и пет смислови полета. Осемнадесет от тях отразяват културата на българския народ като етническо мнозинство. Това са преди всичко народни песни и хора.

Три когнитивни компонента отразяват културата на българския народ като монолитно недиференцирано общество. Те могат да бъдат открити в разтвора от стр. 4 и 5 (песента “Родина”) и на стр. 35 в илюстрациите на кътчета от родината.

На стр. 9 има един когнитивен компонент, представен чрез кратък текст, внушаващ етническа равноценност, и втори, включващ ромската детска песен

“Веселба” и илюстрация към нея. Към това се добавя и задача да се изпеят и други ромски песни при възможност.

На стр. 15 с подобен дизайн е предложена детската турска песен “Приспивна песен” с много красива илюстрация на майка с фередже и бебе. Има и задача, предпоставяща етническа равноценност: “Ако във вашия клас има деца, които могат да изпеят арменска, еврейска или гръцка песен, чуйте техните изпълнения.”

Отграничени са и четиринадесет смислови компонента, свързани с дейности на учениците, от общо сто и пет задачи и дейности, които съдържат етно- или интеркултурен потенциал. От тях единадесет са свързани с представянето на българската култура, а останалите три са свързани с ромска и турска култура и едно поле, внушаващо етническа равноценност.

Оценяване на възможностите на учебниците по музика за втори клас да реализират интеркултурни цели

В качеството на експерти бяха подбрани десет учители от различни училища в общините Върбица, Каолиново, Каспичан и Шумен – петима българи (двама мъже и три жени) и петима турци (двама мъже и три жени).

Най-широко използваният учебник по музика за втори клас в Шуменска област се оказа този на Г. Калоферова и колектив и поради тази причина седем от учителите оценяваха него.

Още при първия критерий “Интерес към опознаване на етнокултурните различия” се разкриват различните оценки на учителите българи и турци. Първите считат, че учебникът в средна и висока степен формира интерес, докато турците са посочили отговорите “отсъства” такава възможност или, ако допускат съществуването ѝ, то това е в ниска степен.

Същата зависимост продължава да се открива и при втория критерий “Нагласи за признаване/утвърждаване на етнокултурните различия”.

И по третия критерий “Запознаване с общото в предназначението, символиката и ценностните послания на празниците и други събития от различните етнокултурни системи” оценките се различават значително – българите смятат, че учебникът помага на ученика във висока степен, докато учителите – турци, че подобни възможности има в ниска степен.

Четвъртият критерий “Откриване на факти, свидетелстващи за наличието на межкултурни взаимодействия в бита и вярванията на хората” отново разделя оценките по начин подобен на първите три.

При петия критерий “Изследване на собствената културна идентичност в случаите, когато ученикът принадлежи към етническото мнозинство” всички учители са единодушни, че този учебник във висока степен съдейства за това, но в случаите когато ученикът принадлежи към някоя от малцинствени етнически групи: роми, турци, арменци, евреи или други оценките са полярни – при българите - много високи, а при турците - много ниски.

Шестият критерий е “Откриване на стереотипни представи и негативни предубеждения, свързани с възприемането на различните етнически групи”. Всички учители считат, че това е допустимо в ниска степен т.е. учебникът не съдейства за формирането на стереотипни представи и негативни предубеждения, което се установи и при контент-анализа. В този случай ниските оценки са позитивни и показват, че учебникът не съдейства за взаимното опознаване на културите, но поне не формира негативни нагласи.

Същите са оценките и по последните два критерия: “Идентифициране на дискриминационно поведение, основано на етнокултурни различия” и “Овластяване на стратегии за преодоляване на неразбирателството, резултат от етнокултурни различия.” За съжаление ниските оценки тук са резултат на липсата на присъствие на чужда култура и на силния български етноцентризъм.

Като цяло ниските оценки на интеркултурните възможности на учебника по музика за втори клас на Г. Калоферова, дадени от практикуващи учители в

етнически хетерогенни райони с компактни маси турско и ромско население, са в синхрон със съдържателната характеристика, която представихме по-горе.

По отношение на другите два учебника по музика за втори клас оценките, дадени от учителите-експерти, не се различават от тези за първия коментиран учебник. Като тук заслужава да се отбележи, че мъжете българи са по-критични от жените българки. Единствената оценка “висока степен” е дадена по петия критерий по отношение на възможностите на ученика от етническото мнозинство да изследва собствената си културна идентичност.

Общи изводи и оценка на межкултурния потенциал на учебниците по музика за първи и втори клас за възприемане на многообразието:

Текстовите компоненти и една част от илюстративния материал съдържат потенциал за отразяване и конструиране на социалното многообразие по света и за предразполагане на учениците към приемането му в дух на равнопоставеност. Въпреки това в тази област са възможни много и то сериозни подобрения.

Използването на думите “българин”, “български” при разглеждане на фолклора на места накланя везните към формирането на етноцентристки подход при представянето на темите. Акцентът, поставен в учебните програми, и особено в учебниците с избора на предимно български народни песни, които преобладават в списъка на песните за изучаване и пеене, могат да оставят у учениците впечатление, че в българското общество има една единствена етническа и религиозна група – тази на православните християни, което не е вярно както от историческа, така и от съвременна гледна точка. Подценяването на достиженията на отделните етнически групи в българското общество при представянето на многолика социална действителност намира най-силно изражение при представянето на българския принос към световната култура на национално равнище, без да се вземат под внимание достиженията на

предствители на етнически общности като турци, роми, евреи, арменци и руснаци.

Учебниците предлагат богат визуален материал за изграждането у ученика на представи за многообразието на обществото. Картинните образи в голяма степен създават пъстра мозайка от социални групи и общности, отразяващи социални, етнически и религиозни различия. За съжаление българската национална носия е най-често внушаваният образ.

Позитивни постижения са включването на градски и селски песни от различни региони на страната, които показват разнообразие, но отново в рамките на българското.

Заложените в учебниците разнообразни образователни задачи и дейности - репродуктивни, активни и творчески, изследователски и етнографски, позволяват на ученика да усети многообразието в процеса на обучение, като по този начин превръща учебния процес в увлекателен и ценен. Но с цел развиване на разбирането на децата за многообразието и приемането му в дух на равнопоставеност, е добре да се създадат условия за релативизация на личностните позиции и възможности за емпатия чрез ролеви задачи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Наредба № 5 от 15 май 2003 година за оценяване и одобряване на учебници и учебни помагала. Обн. ДВ, бр. 49/2003; изм. ДВ, бр.72/2003
2. Харакчийска, Цв., М. Кацарска Световната музика за гражданите на света. www.helpdeskbg.org
3. Учебната програма по музика за първи клас. www.minedu.government.bg
4. Учебната програма по музика за втори клас. www.minedu.government.bg

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

От реализирания мониторинг могат да се направят няколко основни извода, които условно могат да се обединят в следните групи:

I. Изводи, свързани със съответствието на учебното съдържание с нормативната база:

- Изследването потвърди тезата, заложена в Стратегията за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства, относно неубедителното и недостатъчно като обем учебно съдържание, свързано с историята и културата на малцинствените групи. В част от проучените учебници основополагащите елементи на културната идентичност са сведени до традиционния фолклор – празници, обичаи, песни, приказки, паремии, като не са взети предвид другите постижения в общонационалната културна съкровищница.
- Учебната документация (държавните образователни изисквания, учебните програми и учебниците по роден край за първи клас, околени свят за втори клас, музика за първи и втори клас и читанките за първи и втори клас) като цяло отразява образователни цели, пречупени през призмата на културата на българското мнозинство и по този начин не предполага в достатъчна степен използването на интеркултурен подход.
- Учебните програми и учебниците предлагат твърде малко възможности за развитието на културната идентичност на децата от етническите малцинства.

II. Изводи по отношение на присъствие/отсъствие на етноцентристки елементи в учебниците:

- Учебното съдържание не съдейства за формирането на стереотипи и предразсъдъци.

- Анализирани учебници не съдържат текстове или илюстрации, които биха могли да формират негативно отношение към турската, ромската или друга етническа общност.

III. Изводи, свързани с интеркултурния потенциал на учебниците:

- Липсват благоприятни предпоставки за взаимно опознаване на децата от мнозинството и малцинствата, като основа за приемане на различието и възможности за изграждане на умения за взаимно уважение, толерантност и межкултурно разбирателство.
- Интеркултурният потенциал на учебниците може да се използва и разгърне само от учители с достатъчна теоретическа подготовка и практически опит за работа в мултикултурна среда.

Авторският модел за мониторинг на етноцентризма в образователната документация за първи и втори клас и на интеркултурния профил на учебниците включва:

1. система от критерии и показатели за съдържателен и функционален анализ на учебниците;
2. съответен диагностичен инструментариум:
 - карта за контент-анализ на интеркултурния профил на учебника;
 - карта за експертна оценка на възможностите на учебниците за постигане на интеркултурни образователни цели в обучението.

Така предложените система от критерии и диагностичен инструментариум могат да се използват и при изследването на учебната документация за трети и четвърти клас.

Моделът за мониторинг и получените резултати от апробацията му могат да станат надеждна основа за обосноваване на ефективни модели за образователна политика и професионално-педагогически дейности за превенция на етноцентризма в началния етап на основната образователна степен.

В основата на тези политики могат да се заложат идеите на културния релативизъм, които успешно да съдействат от една страна за утвърждаване на уникалната културна идентичност на всеки български гражданин, а от друга – за развитието на националното самосъзнание и националната гордост.

Използваната технология на диагностичната процедура за оценяване на етноцентризма в образованието може да бъде адаптирана и приложена и в други изследвания.

Възможно е да бъдат разработени и други обективни, надеждни и валидни методики, чрез които да бъде анализирана и оценена ефективността на учебната документация, а също така да се прогнозира нейното влияние върху процеса на обучение. Въз основа на получената информация и данни за силните и слабите страни е необходимо да се разработят стратегии за промяна в образованието, технологии за реализирането на тези стратегии и валидни методики за оценка на ефективността им, с оглед на съвременната ориентация на образованието към ценностите на гражданското общество.

Научен редактор: доц. д-р Янка Русева Тоцева

Редактор: Калина Йочева

Рецензенти: проф. д. ф. н. Александър Тодоров Андонов

доц. д-р Пламен Матеев Макариев

издание първо

българска

педагогика

ПРИЛОЖЕНИЕ №3

Карта за експертна оценка на възможностите на учебник

.....
за постигане на интеркултурни образователни цели в обучението

Легенда за оценяване:

“1” – отсъства

“2” – ниска степен

“3” – средна степен

“4” – висока степен

№	Учебникът помага на ученика:	Оценка
1.	да формира интерес към опознаване на етнокултурните различия в България	1 2 3 4
2.	да развива нагласи за признаване/утвърждаване на етнокултурните различия	1 2 3 4
3.	да се запознае с общото в предназначението, символиката и ценностните послания на празниците и други събития от различните етнокултурни системи, представени в България	1 2 3 4
4.	да открива факти, свидетелстващи за наличието на межкултурни взаимодействия в бита и вярванията на хората	1 2 3 4
5.	да изследва собствената културна идентичност в случаите, когато: 5.1. ученикът принадлежи към етническото мнозинство 5.2. ученикът принадлежи към някое от следните малцинствени етнически групи: 5.2.1. роми 5.2.2. турци 5.2.3. арменци 5.2.4. евреи 5.2.5. други	1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	(попълнете, ако е необходимо)	
6.	да открива стереотипни представи и негативни предубеждения, свързани с възприемането на различните етнически общности	1 2 3 4
7.	да идентифицира дискриминационно поведение, основано на етнокултурни различия	1 2 3 4
8.	да овладява стратегии за преодоляване на неразбирателството, резултат от етнокултурни различия	1 2 3 4
Име.....Месторабота:.....		
Длъжност:.....Педагогически стаж:..... Възраст: ...		

Поведение на ученика	Съдържание на познанието						
	Етнокултурно познание				Социално познание		
	Културни различия	Универсалност на културите	Взаимодействие между културите	Аз-културна идентичност	Стереотипни нагласи и предубеждения	Дискриминационно поведение	Преодоляване на неразбираемост
I. Мотивация	<i>Критерий №1:</i> Интерес към опознаване на етнокултурните различия	X	X	X	X	X	X
II. Нагласи	<i>Критерий №2:</i> Нагласи за признаване/утвърждаване на етнокултурните различия	X	X	X	X	X	X
III. Познавателен процес: <i>(I)</i> Запознаване	X	<i>Критерий №3:</i> Запознаване с общото в предназначението, символиката и ценностните послания на празниците и други събития от различните етнокултурни системи	X	X	X	X	X

(2) Разбиране	X	X	Критерий №4: Откриване на факти, свидетелстващи за наличието на межкултурни взаимодействия в бита и вярванията на хората	Критерий №5: Изследване на собствената културна идентичност	Критерий №6: Откриване на стереотипни представи и предубеждения, свързани с възприемането на различните етнически групи	X	X
(3) Приложение	X	X	X	X	X	Критерий №7: Идентифициране на дискриминационно поведение, основано на етнокултурни различия	Критерий №8: Овладяване на стратегии за преодоляване на неразбирателството, резултат от етнокултурни различия