

INTERCULTURALITY AND IDENTITY'S TRANSFORMATIONS – EDUCATIONAL PROJECTIONS

Maya Sotirova
South-West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad

The problem of the identity as a collective construct and its individual projections is too controversial in recent years, especially when comes into question about its transnational and intercultural continuations. The problems complexity evolves from dynamic of the globalization processes that raise the necessity of setting up more common meta-identities as European identity, for example.

The main subject of the study is educational aspects of identity's transformations. The aim is to reveal the appearances of these processes in the school environment and challenges to the educational institutions in this respect. Two mutual complemented approaches are outlined. The first considers ethnic, national and European identities as different hierarchic levels in the collective identity structure. The second approach reveals the identity as an individual multidimensional and dynamic construct in which frames flow uninterrupted transformations. Both approaches are equally important for the educational practice especially in the context of the aims of intercultural education.

ИНТЕРКУЛТУРНОСТ И ИДЕНТИЧНОСТНИ ТРАНСФОРМАЦИИ – ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРОЕКЦИИ

Мая Сотирова
Югозападен университет „Неофит Рилски” – Благоевград

Проблемът за идентичността като колективен конструкт и нейните индивидуални проекции е един от дискуссионните през последните години, особено когато става въпрос за транснационалните и интеркултурните ѝ продължения. Сложността на проблематиката се определя от динамиката на глобализационните процеси, които пораждат необходимостта от формирането на по-общи, мета-идентичности, каквато е европейската идентичност например.

Предмет на изследване в статията са образователните аспекти на идентичностите трансформации. Целта е да се разкрият проявленията на тези процеси в училищното пространство и предизвикателствата към образователните институции, които те пораждат. Очертани са два взаимодопълващи се подхода. Първият разглежда етническата, националната и европейската идентичности като различни йерархични нива в структурата на колективната идентичност. Вторият разкрива идентичността като индивидуален многоизмерен и динамичен конструкт, в рамките на който протичат непрекъснати трансформации. Очертаните два подхода са еднакво важни за образователната особено в контекста на целите на интеркултурното образование.

ИНТЕРКУЛТУРНОСТ И ИДЕНТИЧНОСТНИ ТРАНСФОРМАЦИИ – ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРОЕКЦИИ

В социалната психология проблемът за идентичността има дълга история (З. Фройд, К. Юнг, А. Адлер, Е. Ериксън, Е. Фром, Ел Берн, Дж. Мийд, А. Ташфел и др.) и се свързва основно с въпроса за ситуирането на индивида в определено историческо време и социо-културно пространство и със съотнасянето му към останалите човешки същества. Офформилите се три направления в неговото изследване – психоаналитично, интеракционистично и когнитивистично – именно поради различията между тях представят едно задълбочено и цялостно разбиране за идентичността като вътрешнопсихично структурно-функционално единство, което се разполага и проявява в рамките на определена социална среда.

Проблемът за идентичността като колективен конструкт и нейните индивидуални проекции е един от дискуссионните през последните години, особено когато става въпрос за транснационалните и интеркултурните ѝ продължения. Сложността на проблематиката се определя от динамиката на глобализационните процеси, които пораждат необходимостта от формирането на по-обща, мета-идентичности, каквато е европейската идентичност например. Нещо повече, ставайки транснационална, идентичността се разширява до пределите на глобалното, общочовешкото. Същевременно изграждането на глобална идентичност е невъзможно без съхраняването и поддържането на другите традиционни идентичности, които са по-конкретизирани и поради това имат по-голяма личностна значимост. Посочените две тенденции са свързани с „амбивалентността на икономическите, политическите и културните процеси в съвременния свят. От една страна, се налагат глобализационни явления и се възражда идеологията на космополитизма. От друга страна, с не по-малка сила се прокарват и обратните тенденции на плурализация, фрагментация и даже – сегментация на същия този глобализиращ се свят.” (Петкова, 2000, с. 6)

Образователните проекции на тези динамични процеси намират израз в две на пръв поглед противоположни тенденции. От една страна, една от важните задачи пред съвременното образование е изграждането на бъдещото европейско и световно гражданство, споделящо общи ценности и общо културно пространство. От друга, все повече се акцентира върху ролята на образованието за съхраняването на етнокултурното и езиковото разнообразие в обединена Европа. Противоречиви ли са двете тенденции, с какви трансформации в структурата на идентичността са свързани те и кои аспекти на образователното взаимодействие се оказват значими и ключови в процеса на формирането на индивидуалната идентичност? Отговорите на тези въпроси са важни, тъй като могат да допринесат за разбирането на някои затруднения, съпътстващи социалната идентификация на подрастващите, и оттук – за повишаване на педагогическата сензитивност към тези процеси като предпоставка за адекватност на образователните въздействия и взаимодействия.

В контекста на интеркултурното образование и възпитание проблемът за идентичността е още по-дълбок – първо, поради усложнената многоплановост на идентичностния фон в училището и класната стая, и второ, поради по-интензивното взаимодействие между идентичности от различен клас и с различна групова и личностна значимост. Това изисква да се отчитат различията в йерархиите от значими идентичности според обект/субектната им ориентация. В интеркултурното взаимодействие това предполага разкриване на идентичността в нейната комплексност, проникване в дълбинните пластове на идентичностния „айсберг”, където се разкриват и други скрити, потенциални, изпреварващи идентификации.

В анализа тук е за предпочитане да се следва традиционното деление на идентичностите на колективни (групови) и индивидуални (личностни), тъй като то позволява да се обвърже идентичността с образователните цели – реализиране в пълнота и в перспектива на функциите на образованието като социален агент и едновременно с това развитие на личностния потенциал чрез съхраняване и развитие на индивидуалната нестандартност, уникалност и неповторимост. Разбира се, не бива да се подценява сложния и комплексен характер на феномена, който прави възможно едновременното съжителстване на едни или други индивидуално-колективни (или колективно-индивидуални) негови проявления и оттук идентичностната множественост (Драганов, 2006, с. 308). Същевременно тези разграничения са условни, изкуствени, тъй като колективната и индивидуалната идентичност представят две страни на идентификацията на личността, на самоосъзнаването ѝ и приобщаването ѝ към различни общности – социални, културни, етнически, национални, религиозни и т.н.

Очертават се два взаимодопълващи се подхода към интерпретирането на идентичността като педагогически проблем. Първият засяга взаимовръзката и взаимозависимостта между традиционните и транснационалните колективни идентичности. Вторият подход разглежда идентичността като комплексно, многоизмерно и динамично образувание, в рамките на което отделните идентификации се конструират като фрагменти, модули, чиято активизация е ситуативно детерминирана и все по-необвързана нормативно.

ЙЕРАРХИЗАЦИЯ НА ИДЕНТИЧНОСТИТЕ В УЧИЛИЩНОТО ПРОСТРАНСТВО

Разглеждането на **етническата, националната и европейската идентичности като различни йерархични нива в структурата на колективната идентичност** дава възможност да се разкрият общите елементи в тяхната тъкан и същевременно да се проследи процеса на конструиране на по-обща идентичности като привързаности от друг ред. Водещо е разбирането за йерархията на колективните идентичности, изразяваща се в делението им на основни и вторични (Айзакс, 1997).

Ако приемем, че етнокултурната принадлежност е първична и базисна за личността, то всички следващи идентификации се разполагат върху тази основа или поне използват елементи от нея. Разбира се, във възрастта на постъпване в училище етноидентичността все още не е оформена, но взаимодействието на детето с обкръжаващия свят е пряко опосредствано от културните модели, взаимствани от семейното обкръжение в процеса на първична социализация. Доколкото училищната култура и образованието като учебно съдържание, възпитателни ценности и модели на взаимодействие са основани на културата на мнозинствения етнос, адаптирането на децата от мнозинството към училищната среда не е съпроводено с културни затруднения. Може да се предположи обаче, че сблъсъкът на детето с малцинствена принадлежност с новите, непознати и неразбираеми за него културни модели, е своеобразен културен шок, с който то трябва да се справи само. Културата, която познава, не присъства в класната стая, нещо повече, детето постепенно открива, че тя се приема от другите, различните като по-нисша, обезценена, неравностойна.

Именно защото в първите училищни години етническата идентичност все още не е напълно формирана, тя е и най-крехка, податлива на влияния. Трансформациите у детето не могат да бъдат еднозначно определени като затвореност или откритост, по-скоро то се лута между привързаността към етноса (разбиран в тесен смисъл като семейство, приятелска среда, локална общност) и стремежът за приобщаване към ценностите на престижната култура. В значима степен „изборът“ не е негов, а е определен от степента на етнокултурна идентификация на родителите, от спецификата в етнокултурния фон, зададен от общността. По такъв начин децата от модерния тип ромски семейства,

например, са в много по-голяма степен застрашени от културна асимилация, отколкото децата от традиционния и особено от маргинални (аномирани) тип семейства (б.а. – Делението е по класификацията на Й. Нунев. – виж Нунев, 2006, с. 24-31).

Един от механизмите за културно приобщаване е изпреварващата идентификация, т.е. „готовността“ да бъде променена дадена идентичност или да се акцентира върху свършено други елементи от менталното ѝ поле¹, когато индивидът се интересува от някаква друга група, която се превръща за него в предпочитана референтна група. „Тук се проявява механизмът на предварителната социализация, който предполага изпреварващо усвояване нормите на групата, към която човек се стреми да принадлежи.“ (Мендрас, 2002, с. 97) Но „груповите“ граници трябва да са отворени, за да позволят изпреварваща идентификация. „Този процес зависи съществено от достъпността на желаната колективна идентичност и съзнанието, че тя може да се постигне. Така се увеличава възможността индивидите да приемат норми и стереотипи на желаната идентичност, преди да са приели самата социална идентичност. Понятието за изпреварваща идентификация предлага вътрешен поглед върху това как желаните идентичности могат да улеснят промените в конструирането на социална идентичност и членството в групи (Неделчева, 2005, с. 287-288). В училищната реалност обаче груповите граници са ясно очертани, културните маркери са натоварени с разграничителни значения, поради което се приемат за обективни. Изпреварващата идентификация се обезсмисля, а етнокултурната идентичност е все още неукрепнала. Но това не е идентичностен вакуум. По-скоро става въпрос за идентичностна дезориентация, която в процеса на самоопределяне постепенно се преодолява.

Заложеното у нас като приоритет приобщаване на учениците към ценностите на образованието чрез ритуализация на училищния живот (символи, ритуали, празници, традиции и др.) е едно от ефективните средства за формиране на групов идентичност. Училищната общност се разглежда в този случай като идентичностна група². Критерий за принадлежност към такава група е идентифицирането с останалите нейни членове, а повод за такова идентифициране може да бъде както споделяната култура, така и някаква обща безкористна кауза, която вдъхновява членовете на групата. (Gutman, 2003 – по Макариев, 2008, с. 39).

Идентичността с училищната общност е трансетнична и интеркултурна и същевременно се свързва с достатъчно конкретни елементи, за да бъде ясно дефинирана и персонализирана. Тъй като „ритуалите, нормите и ценностите представляват три степени в инструментариума на социалната регулация“ (Мендрас, 2002, с. 88), формирането на чувство за принадлежност към училищната общност допринася за образователната и културната интеграция на децата и учениците от етническите малцинства, но само при условие, че конструираната колективна идентичност включва в своите рамки етнокултурното разнообразие и се надгражда над елементите на първичната етнокултурна принадлежност. Казаното дотук извежда на преден план необходимостта от съхраняване на елементите на етнокултурна идентификация и развитието им до осъзната етническа идентичност у децата от малцинствените етноси.

Въпросът е важен за образователната практика, тъй като може да обясни редица затруднения, които учителите срещат при работата си с деца от малцинствени етнически групи. Тъй като развитата идентичност се свързва с интернализирани колективни ценности и норми, а традиционната училищна култура е културата на мнозинството, по-

¹ Н. Елмърс и А. Книпенберг (Ellmers, Knippenberg, 1990) демонстрират експериментално съществуването на такава изпреварваща идентификация, свързвайки я с идеята, че бъдещите Аз-схеми могат да породят търсене на информация и предварителна нагласа за промяна на идентичността. (по Неделчева, 2005, с. 287)

² „Някои съвременни изследователи, напр. Е. Гутман, правят опити да запълнят концептуалното „пространство“ между „общност“ и „група“ с едно междинно понятие, а именно – „идентичностни групи“ („identity groups“). (Макариев, 2008, с. 39).

бавната културна адаптация на децата от тези етноси може да бъде приета като отклонение от нормите, отказ от тяхното спазване. Обратното, припокриването на етническата и националната идентичност при българските ученици и произтичащото от това по-ранно усвояване на колективните норми, улеснява адаптирането им към училищната култура. Регулативните механизми действат много по-мощно, нормите са се превърнали във вътрешни регулатори на поведението и нарушаването им се санкционира не само от учителите, но и от родителите и дори от учениковата общност.

Посочените затруднения препятстват успешното формиране и на национална идентичност у децата от малцинствата. Националната идентичност предполага обща територия, език и култура, общо историческо минало, етническа (кръвна) връзка, религия и гражданско самоопределение (Петкова, 2000, с. 33). Резултати от регионално представително социологическо проучване „Етнокултурна идентичност и модели на общуване на зрелостниците в Пиринския регион”, проведено през 1998 г., показват, че сред учениците от мнозинството и от малцинствата липсват ясни диференциации при представите и нагласите по отношение на България като родина, но е явна привързаността към собствената етническа общност, собствената етническа култура, собствения свят (Неделчева, 2004, с. 229). Това е така, защото колкото по-малки и компактни са социалните групи, толкова по-изявена и ясно дефинирана е тяхната идентичност.

Тъй като националната идентичност винаги се разполага, надстройва върху етническата, в традиционните общества и респективно в образователните практики като социални агенти това е идентичността на мнозинството. „Усещането за национална идентичност осигурява мощно средство за ситуиране на индивидуалния аз в света чрез призмата на колективната личност и характерната ѝ култура» (Смит, 2000, с. 30), но колективната личност е ясно етнически определена, поради което в значима степен етническата и националната идентичност се припокриват като съдържание и структура. За представителите на малцинствените етноси тези културни елементи са изкуствени имплантанти в тъканта на етническата идентичност, които или се „изхвърлят“ с времето или чувствителността към тях изчезва напълно. Но волята за принадлежност и гражданското самоопределение се подкрепят и предопределят от трайното наслагване на всички етнически, културни, исторически и религиозни основания и аргументи, определящи националното самосъзнание.

Данни от представително проучване на Агенцията за социални анализи – АСА, осъществено в края на 1995 год. в рамките на Международната програма за социални изследвания (International Social Survey Programme - ISSP), показват, че не съществува сериозно изместване на националната идентичност от етническата идентичност и че повишаването на индивидуалната толерантност се разглежда като предпоставка за налагане на междунационална и межкултурна отвореност. (Димова, Тилкиджиев, 1996, с. 15, 64) Резултати от национални представителни изследвания от 1998 и 2002 г. пък констатираят тенденция към „трансформация на българската национална идентичност по посока на реструктуриране на нейните вътрешни елементи с акценти върху онези, които я превръщат в мека национална идентичност, т.е. в моделите на национална идентичност на различните етнически групи започват да доминират културните елементи.“ (Неделчева, 2005, с. 285) Очевидно става въпрос за преход към нова, модерна национална идентичност.

Следвайки логиката на очертавания в началото подход, при който националната идентичност се надстроява над етническата, става ясно, че общата национална идентичност е възможна, само ако е трансетнична, т.е. ако в нея са вплетени елементи от историята, традициите, културата на всички етноси, представени в държавата³. Означава ли това, че не може да се формира европейска идентичност, без да има формирана

³ Според Уилям Конър „в началото на 70-те години на XX в. само около 10 процента от държавите могат да твърдят, че са истински „национални“, в смисъл че държавните граници съвпадат с националните и че цялото население споделя една етническа култура“ . (по Смит, 2000, с. 28)

национална такава? Или пък, че формирането на европейско самосъзнание е по-лесно при етносите, при които дистанцията етническо – национално е по-малка или такава почти липсва.

При анализа на проблема е редно да се обърне внимание на възможните специфики в процеса на придобиване на по-обща идентичност, които самата етническа култура налага в една или друга степен. Ако ние сме се вкопчили в националното, тъй като то се припокрива почти напълно с нашата етничност, то ромите, например, са необвързани в това отношение. Нещо повече, историческата им съдба и памет красноречиво поставят общия произход и етническо самоопределение над обвързаността с определена територия, икономическата и политическата зависимост също е слабо изявена. Означава ли това, че те са по-малко склонни да приемат каквато и да е по-обща идентичност? Или именно защото не са национално свързани, е по-лесно да се идентифицират с наднационалното, което ги обединява като етнос и същевременно ги прави по-адаптивни към промените и по-независими от едни или други политически доктрини. Кой от техните особености опосредстват и кои блокират идентификацията с по-обща културни общности? Отговорите на въпроси от този ред несъмнено ще допринесе за по-доброто разбиране на проблемите, съпътстващи европейската интеграция не само на ромите, но и на всички етноси, които независимо от тяхното мнозинствено позициониране в рамките на националните държави, се явяват малцинствени в обединена Европа.

Погледнато от тази перспектива, българската култура също е „локална култура, което ще рече малка култура, самата тя носеща комплекса за маргиналност спрямо света. В това отношение ромската култура е в по-добро положение, защото е разпръсната из света и в някакъв смисъл се оказва универсално разположена във всеобщото културно пространство. Конструирани български културни и литературни канони наистина си остават „наши“, „локални“, защото погледнати отвън, от околото на чужденеца, тези канони съвсем не се оказват същите, те се преконструират и нещо, което сме наложили като ценност, във външния поглед се оказва не толкова ценно, или поне прочетено чрез друг, различен от нашия, културен контекст.“ (Алипиева, 2000).

Формирането на европейска културна идентичност у подрастващите е една от задачите, отразени в програмата на Европейската комисия. Макар че не може да убегне от вниманието идеологическото звучене на доктрината за транснационализирането на културните идентичности, факт е, че в редица европейски образователни програми все повече се акцентира върху формирането на европейско гражданско самосъзнание у подрастващите. Сложността на тази задача е свързана с две сериозни затруднения. Първо, параметрите на тази мета-идентичност трудно могат да бъдат определени, още повече че в настоящия момент тя е много повече мит, отколкото социално-психична реалност. Въпросът е в това дали изобщо може да се говори за общоевропейска културна идентичност, имайки предвид, че културното, езиковото и историческото наследство на Европа е толкова разнообразно и на практика не би могло да се говори за единна европейска култура, т.е. на настоящия етап европейската идентичност е преди всичко политическа, икономическа, идеологическа, дори социална, но не и културна. Второто затруднение се определя от обстоятелството, че „колкото по-мощна става социокултурната общност, толкова по-обща и неконкретизирана е колективната идентификация с нея... Или колкото повече се окрупняват и съответно трансетнизируют и интеркултурализират социалните общности, толкова по-неясни и бледи стават социокултурните им параметри.“ (Петкова, 2004, с. 71-72) Оттук произтичат както затрудненията, съпътстващи процеса на идентификация с тези глобални общности, така и размиването, омекотяването на свързаните с тези идентичности ценности и норми, което отнема от тяхната задължителност и регулативна сила.

Евроидентичността може да се разглежда като „специфична изпреварваща идентичност, което означава, че въпреки липсата на пълния набор от обективни и субективни условия, които трябва да бъдат налични за съществуването ѝ в своя цялостен

вид, тя съществува изпреварващо и това се дължи на механизмите на автопойезис, на самотворението или, както други го наричат, самоконструиране“ (Неделчева, 2005, с. 289). Това обаче не означава, че глобалната културна идентичност ще измести националните или етническите идентичности, тъй като те не са взаимозаменяеми и при това са идентичности от различен клас, с различни пространствено-времеви и социо-културни характеристики. Същевременно „не е възможно да съществува културна идентичност, без тя да включва в себе си етническо, религиозно или национално определение, тъй като самото разбиране за култура неминуемо съдържа в себе си и съотнасянето към социална общност, независимо дали тя е етнос, нация, религиозна формация, малцинствена група или друга социална организация“ (Петкова, 2000, с. 136). Това виждане насочва към ограниченията, които налага йерархизацията на идентичностите като подход.

Подреждането на колективните привързаности по признака „незначителност-доминиране“ се свързва с „...основния, базисния конфликт, стоящ в основата на всички идентичностни кризи“, тъй като трансформирането на една идентичност от основна във вторична поражда редица социални и социално-психични смущения и сътресения. „Още повече, че йерархизирането на колективните идентичности най-често отразява не толкова разбирането на индивидите за значимостта на всяка една идентичност за самите тях, колкото е продукт на външни влияния и наслагвания, на социални или политически моделирания.“ (Петкова, 2000, с. 147) Отказът от йерархично подреждане на идентичностите позволява да се разкрият сложните взаимовръзки в „координатната система за самоидентифициране“ на съвременната личност (Драганов, 1999).

МОДУЛНА ИДЕНТИЧНОСТ И ФРАГМЕНТАЦИЯ НА ИДЕНТИЧНОСТНИЯ ФОН

Това определя и важността на втория подход към **идентичността като индивидуален многоизмерен и динамичен конструкт, в рамките на който протичат непрекъснати трансформации**. Като отправна точка тук служи разбирането, че азът е образуван от множество идентичности – семейни, териториални, класови, религиозни, етнически, полови и т.н., които личността може да отстоява по различен начин, без това да изисква потискане или отказ от една или друга значима за нея колективна привързаност. В този контекст идентичностната множественост се интерпретира не като индикатор за криза в процеса на идентификация, а като преход към изграждането на идентичностен профил с по-висока степен на гъвкавост и адаптивност към динамично променящата се среда. В педагогически план това разбиране насочва към необходимостта от преодоляване на някои традиционно наложени механизми за неприемане и отхвърляне на разнообразието от привързаности и идентификации, които съпътстват социалното съзряване на подрастващите, без да се отчита тяхната индивидуална значимост и ролята им за утвърждаването на личността в сложния, многоизмерен, калейдоскопично променящ се свят.

Непрекъснатото увеличаване на преходността, новостите и разнообразието в съвременното общество се свързват с изобилие от стилове на живот и плурализация в ролевото включване. Разнообразието от социални роли предполага и нарастващото изобилие от идентичности не само в социуса, но и в отделната личност. Нелсън Фут определя идентификацията като „присвояване на определена идентичност и задължение към нея или към серия от идентичности“ (Идеи в социалната психология, 1990, с. 110), но непрекъснатите промени в социалната среда усложняват този процес. Ако приемем, че организацията на аз-а отразява организацията на обществото, то засилващата се обществена диференциация и бързите промени в социалното обкръжение водят неминуемо до непрекъснати промени и в личностната идентичност. Това, което остава записано в „идентичностния багаж“ на отделната личност, е строго индивидуално и

неповторимо като комбинация (Ericson, 1970). Ценностите, които отделните “записани” идентичности носят в себе си, се преструктурират и добиват личностна значимост именно чрез уникалността на получената комбинация. Динамиката в ценностните категории обаче поражда нетрайност в структурата както на обществените, така и на личните ценностни системи.

Във фокуса на тези флукутации неизбежно се оказва личността. Кризите в личностната идентичност се свързват с „шока от бъдещето“, който изживява индивидът, и оттук с необходимостта от „бягство от свободата“. Така колкото повече свобода придобива индивидът, колкото повече осъзнава своята собствена самостоятелност, толкова по-ясно усеща бремето на своята отговорност. Това субективно самосъзнание изостря необходимостта от „принадлежност“, от намирането на форми на сигурност, с помощта на които да преодолее засилващото се чувство на самота, изолация и страх от свободата. В усилията си да отстояват себе си младите хора днес изживяват липса на социално обединение, конкуренция и дезориентация. (Фром, 1992) Същевременно скоростта на оборота на различните взаимоотношения в живота на отделния човек предопределя тяхната увеличаваща се фрагментарност и влияе силно върху чувството за личностна ангажираност.

В тези условия личността опосредява сама себе си чрез различните си „характерни маски“ в отделните обществени редове. Тези „маски“ вече не са отделните „ролеви идентичности“ на Аз-а, които стават все по-многобройни. Тофлър определя тази реалност така: „Вместо да ни се поднася подобрена колекция от самоличности, между които да изберем една, от нас се иска сами да си сглобим такава: едно конфигуративно или модулно Аз.“ (Тофлър, 1991, с. 500) По този начин хората се превръщат в производители и същевременно в потребители на собствени Аз-образи. Формирането на такова конфигуративно Аз е в същността си утвърждаване на т.нар. от Толкът Парсънс „модален личностен тип“. В получената уникална конфигурация от Аз-образи идентичността на личността също е фрагментирана, разбита на множество подвижни идентичностни пластове и полета⁴.

Глобализационните влияния правят трансформациите в колективните и индивидуалните идентичности още по-дълбоки и интензивни. „В края на модерността и настъпването на глобалната епоха жизнените светове се умножават и индивидите обитават едновременно много от тях. Съотнасянето на личността не е спрямо една уникална група, строго диференцирани общности като етноса или нацията, а в подвижната и изпълнена с рискове социална среда на световното гражданско общество, където съществува висока динамика, комплексност, многослоестност, с отсъстващ аксиологичен център или систематично единство...“ (Неделчева, 2005, с. 289). Идентичността се релативизира, става пластична, ситуативно моделирана, мозаична, но именно възможността за нейното непрекъснато реконструиране способства индивидуалната адаптивност към динамично променящия се социо-културен фон.

Масовите комуникации и особено Интернет премахват пространствено-времевата обвързаност, която традиционната идентичност предполага и изисква. В глобалната електронна мрежа личността може да обитава едновременно множество „виртуални“ общности и да отстоява различни колективни идентичности – етническа, национална, професионална, по развлечения и интереси и т.н. В новата „виртуална“ или дори „кибер“-реалност пространствената и времева дистанция при осъществяването на междуличностните контакти отпада, променя се и усещането за близост и уединение с другите човешки същества. В нея „времето се свива до крайните си предели, а личността се ситуира в многоизмерно и плуралистично пространство... По този начин се променя и самото разбиране за принадлежност – индивидът е „някъде“, на множество места във

⁴ „Аз съм ромка, аз съм българка, аз съм европейка – аз съм жена“ – фрагмент от видео-материал в информационна кампания на европейската Romedia Foundation - <http://mundiromani.com>.

„виртуалността“ и в същото време никъде конкретно. Той не принадлежи физически на определена общност, нито общността притежава за него традиционния си материално-физически лик. Във „виртуалната“ реалност не само общността, но и самият индивид се превръщат във „виртуални“. (Петкова, 2000, с. 90) Привлекателността на това паралелно съществуване за младите хора се свързва логично с нетрайността и незадълбочеността на привързаностите, които проявяват. Това е така, защото и самите „виртуални“ общности и идентичности са неустойчиви и нетрайни, а липсата на идентификационни опори изправя подрастващите пред бездната на идентичностния вакуум.

Посочените процеси поставят някои важни въпроси в педагогически план. Преди всичко, идентичностното множение и дори мултиплициране в дигитализирания свят е реалност, която не би могла да бъде пренебрегвана или подценявана, когато се обясняват затрудненията в процеса на възпитателно взаимодействие. Педагогическото безсилие се поражда най-вече от това, че новите идентичности се разполагат в непознаваеми и недосегаеми групови и дори персонализирани културни пространства, параметрите на които трудно могат да бъдат дефинирани. Достъпът до тях също е персонализиран, а тяхната сложност обезсмисля опитите за разбирането им „отвън“, от дистанция. Но тези процеси трябва да се познават и управляват по гъвкав и същевременно деликатен начин, за да не бъде ограничена детската личност в търсенето и конструирането на своя уникален идентичностен профил, тъй като всяка една принадлежност моделира по неповторим начин личността и допринася за цялостното ѝ жизнено развитие. Същевременно все по-обсебващата детството „виртуалност“ създава реална заплахата от идентичностна нестабилност в реалния свят, още повече, че извън „кибер-пространството“ „виртуалните“ идентичности се разпадат и престават да съществуват. Същевременно, „колкото и място да отнема „виртуалната“ реалност от други социални и културни практики в действителността, тя си остава в най-добрия случай паралелна, а не доминираща реалност“ (Петкова, 2000, с. 90). Това определя и значимостта и важността за индивидуалната устойчивост на традиционните идентичности, които училището като институция трябва да поддържа и развива. Но само от позицията, че всяка една от възможните индивидуални привързаности допринася по специфичен начин за формирането, укрепването и утвърждаването на личността в нейната идентичностна комплексност и многослоесност..

* * *

Очертаните два подхода са еднакво важни за образователната практика. В известен смисъл първият засяга повече образователните стратегии за формиране на транскултурна идентичност у учениците, което определя важността му в контекста на интеркултурното образование. Вторият подход насочва повече към възпитателните аспекти на идентичността и позволява по-доброто разбиране на динамичните процеси, съпътстващи нейното конструиране като индивидуално психично образование.

Възможността за равнополагане на идентичностите сменя напрежението, породено от подтискането и ограничаването на значими за личността привързаности и идентификации. В институционализираните културни пространства, каквото е училището, това предполага разбиране за сложния и многоизмерен идентичностен фон, който бележи социалното развитие на подрастващите, но също така и приемане на разнообразието от възможни идентификации.

Използвана литература

1. Айзакс, Харолд Р. (1997). Идоли на племето. Групова идентичност и политическа промяна. София

2. Алипиева, Антоанета. (2000). Българското училище – институционална среща между българската и ромската култури. Електронно издателство «ЛитерНет», <<http://liternet.bg/publish/aalipieva/rom.htm>>
3. Димова, Лилия и Николай Тилкиджиев (1996). Профили на националната идентичност: между локализма и етноцентризма. София
4. Драганов, Минчо (1999). Иван Хаджийски като символ на националната ни ситуация. В: Иван Хаджийски и предизвикателствата на днешното време. София
5. Драганов, Минчо (2006). „Третата” идентичност и класификацията на идентичностите според количествените параметри на субект и обект. В: Приложна психология и социална практика. УИ Варненски свободен университет „Черноризец Храбър”, Варна
6. Макариев, Пламен. (2008). Мултикултурализмът между толерантността и признанието. Към един диалогичен подход. Изд. „Изток-Запад, София
7. Мендрас, Анри (2002). Елементи на социологията. Изд. „Кама”, София
8. Неделчева, Таня (2004). Идентичност и време. София: Академично издателство „Марин Дринов”
9. Неделчева, Таня (2005). Културната идентичност като евроидентичност. В: Етническото многообразие и обединяваща се Европа. Център за исторически и политологически изследвания, София, с. 278-291
10. Нунев, Йосиф (2006). Ромите и процесът на десегрегация в образованието. Изд. «Куна», София
11. Петкова, Диана (2000). Национална идентичност и глобализация. Компас П, Пловдив
12. Петкова, Диана (2004). Европейската културна идентичност между мита и социалната действителност. В: Европейска интеграция и интуркултурна комуникация. СУ “Св. Кл. Охридски”, ФЖМК, София, с. 66-73
13. Смит, Антъни (2000). Националната идентичност. Изд. „Кралица Маб”, София
14. Тофлър, А. (1991). Третата вълна. ИК “Пейо К. Яворов”, София
15. Фром, Ерих. (1992). Бягство от свободата. София
16. Ericson, E. (1970). Identity. Youth and Crisis. New York – London