

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”
ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ
КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за присъждане
на образователната и научна степен „доктор”

на тема:

**„Интеркултурната парадигма и българският литературен канон
в средното образование”**

Докторант:
Верина Чавдарова Петрова

Научен ръководител:
проф. дпн Адриана Емилова
Симеонова - Дамянова

София, 2013 г.

Дисертационният текст е обсъден и предложен за публична защита на заседание на Катедрата по методика към Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ от 11. 01.2013 г. Публичната защита на труда е насрочена за

Дисертационният текст **„Интеркултурната парадигма и българският литературен канон в средното образование“** се състои от увод, три глави, заключение и библиография. Обемът му е 216 страници, от тях 9 страници са библиография, съставена от 106 заглавия.

Научно жури:

Вътрешни членове:

1. Проф. дпн Адриана Дамянова, СУ „Св. Климент Охридски“, ПН 3.1. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература) (научен ръководител на докторантката, член по право)
2. Доц. д-р Владимир Атанасов, СУ „Св. Климент Охридски“, ПН 3.1. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература)

Резервен член: доц. д-р Ангел Петров, СУ „Св. Климент Охридски“, ПН 3.1. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по български език)

Външни членове:

1. Проф. дпн Румяна Йовева Никова, ШУ „Епископ Константин Преславски“, ПН 3.1. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература)
2. Доц. д-р Миряна Александрова Янакиева, Институт за литература, БАН, ПН 2.1. Филология (Теория на литературата)
3. Доц. д-р Огняна Атанасова Георгиева–Тенева, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“, Филиал – Враца, ПН 3.1. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература)

Резервен член: проф. дпн Радослав Димитров Радев, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“, ПН 3.1. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература)

Рецензенти:

1.
2.

Съдържание на дисертационния труд

II. „Под буквите и редовете” на „многотомните писания...”	8
II. 6. Творбата като сингуларност и събитие.....	14
III. 1. Контекст.....	18
III. 3. Образование в надежда.....	19
III. 5. Интеркултурният клас като поле на признаване.....	22
IV. 1. Интеркултурно чувствителното четене като „резултат от ученето” (learning outcome)	27
Да се отучим да бъдем монокултурни.....	28
Децентриране и плурализация.....	28
Трансформация и социално действие	28
V. Приноси моменти в дисертационния труд.....	30

I. Увод

I. 1. Мотивация за избор на темата

В мотивацията на темата изтъкваме, от една страна, усета за криза в българското образование, а от друга, дебатите и противоречията, с които е заредена интеркултурната образователна парадигма в европейското образователно пространство.

Оценяваме нашето образование като негостоприемно към етническото, културното, верското, свързаното с родовия пол, а в бъдеще и възрастовото разнообразие на учещите. Покрай многото други причини, тази слепота е един от онези фактори, които го осъждат на оценката слабо, провалящо се образование (за това ни заключение по-малко значение имат статистиките от международни изследвания, а много повече себевъзприятието на образователи, родители и учещи).

Сред основанията, които поддържат избора на тема, ще изтъкнем и казаното в два европейски документа.

Единият е Декларацията на европейските министри на образованието по въпросите на интеркултурното образование¹ от 2003 г., която призовава „да се поднови концептуалното изследване върху интеркултурното образование с цел адаптирането на терминологията и ясното определяне на съдържанието и на контекста му“².

Другият документ, който можем да изтъкнем като посочващ мотивационни основания, е Препоръка 1833 на Парламентарната асамблея на Съвета на Европа „Насърчаване на преподаването на европейска литература“, която предлага изучаването на повече европейска литература като „интегрална част от образованието в европейско гражданство“ и с „отчитане на културното многообразие в съгласие с „Европейската конвенция за защита правата на човека и основните свободи“, както и с лингвистичния плурализъм на нашия континент“ (8.4.)³.

В избора си на тема сме се водили от любопитството в решаването на един предизвикателен за нас самите въпрос: мислимо ли е, **теоретически състоятелно** ли е обвързването на интеркултурното образование със „спецификата“ на литературата и с традициите и настояванията, залозите и изпитанията, с които нейното преподаване и учене винаги е било свързано. Казвайки „специфика“ на литературата, знаем добре посочваното от Т. Игълтън, че „литературата няма никаква същност изобщо“⁴, че „кръстеното“ като

¹ Декларация на европейските министри на образованието по въпросите на интеркултурното образование в новия европейски контекст приета на 21-а сесия на Постоянната конференция на министрите на образованието на 48-те страни-членки на Съвета на Европа (ноември, Атина) 10-12 ноември 2003 г.

² Пак там, чл. 11 (а).

³ Recommendation 1833 (2008) Promoting the teaching of European literature, Parliamentary Assembly, Council of Europe.

⁴ Eagleton, T. The Event of Literature, Yale University Press, 2012, с. 19.

литературно „няма нито едно общо качество или дори общ набор от качества“⁵, а също и че „Литературни текстове са тези, чиито функции не можем да предскажем, в смисъл, че не можем предварително да детерминираме какви „употреби“ или техни четения могат да настъпят в една или друга ситуация. Те са вътрешно присъщо отворени, способни да се придвижат от един в друг контекст и да акумулират нови смисли в този процес“⁶.

Личната ни мотивация почива на наблюдения от българското и европейското образователно пространство, които регистрират несистемност, разпокъсаност и нерядък наивизъм в опита да се инвестира интеркултурно измерение в образованието. В България подобни опити понякога затвърждават трайни резистентности на образователната система и на обществото по отношение на различието – съпротиви, често намиращи израз в подгавряне с често криво разбираната „политическа коректност“, в пасивна съпротива спрямо нещо, което невежо бива приписвано на „натиск от Брюксел“, или в деградиращото свеждане на сериозни образователни и дори екзистенциални послания до набор от (поредните) кухи лозунги.

Посоченият опит мотивира потребността ни от усилие за разработване на холистична визия и концептуално осмислен подход към интеркултурното образование чрез ученето и преподаването на литература. От опит за теоретизиране и „уплътняване“ на понятията, от проблематизиране на „аксиомите“ и формулиране на „стратегии“, съзвучни с интеркултурната парадигма.

Изследователският въпрос на следващия текст може да се формулира така: Съществуват ли „места“ на концептуални съвпадения и „захващания“ между интеркултурното образование и някои теоретични осветлявания на литературата, за която знаем, че е всичко друго освен програма за „социално спасение“⁷. Другояче казано, на какви теоретични основания може да почива амбицията да се постигат целите на интеркултурното образование през тази „странна“ (по Дерида) институция – едновременно „безотговорна“, но така – през безотговорното си, – особено отворена към бъдещето и демокрацията, към бъдещата демокрация⁸.

I. 2. Обект и предмет на изследването

Обектът на изследването е отношението между интеркултурната парадигма и литературния канон в тяхната теоретична и политикообразователна моделираност, изговарящи понятийната им динамичност, хетерогенност и несигурност на семантичния им обхват.

Предмет на изследването е възможността да се придаде „интеркултурно измерение“ на „образователните формати“ на българския литературен канон в средното училище.

⁵ Пак там, с. 19.

⁶ Пак там, с. 75.

⁷ Bloom, H. „The Western Canon“, Harcourt Brace & Company, 1994, с. 29.

⁸ Срв. Дерида, Ж. Тази странна институция, наречена литература. Интервю с Жак Дерида. – В: *Литературата*, 2002, № 16.

Дисертацията прави критика на понятието литературен канон, очертава обема на модерното интеркултурно образование, открива и посочва полетата на среща между задачите на интеркултурното образование и преподаването на българска литература в средното образование. Прави се опит да се конструират нива на засрещане между интеркултурното и литературното образование, както и да се конструират „стратегии за интеркултурно чувствително четене“, които насърчават интеркултурните умения и подготвят младежите за многообразието на интеркултурни срещи в днешния свят.

Хипотеза на изследването е допускането, че целите на интеркултурното образование могат да се постигат и чрез обучението по литература през типове четене, чиято методологическа основа са деконструкцията и постколониалната критика.

I.3. Цели и задачи на изследването

Основна **цел** на дисертацията е очертаването на възможности за сговарянето на интеркултурното образование с преподаването на българския литературен канон.

Тази цел се постига чрез изпълнението на следната серия от задачи:

- очертаване на съдържателния обем на интеркултурното образование и понятието интеркултурна компетентност;
- проучване и анализ на актуалните релевантни документи на международни институции, които го конституират;
- философско и теоретическо осмисляне на основните понятия на интеркултурното образование, разработване на адекватна концептуална мрежа;
- проучване на историята на образователните програми по литература с оглед открояването на тенденции при канон-формирането от гледна точка на преподаването и ученето на литература;
- изследване на съвременни литературнотеоретически дискурси върху канона;
- типологизиране на четенията, които, съгласно хипотезата на текста, са онова, което дефинира канона;
- очертаване на възможни методически стратегии за инвестиране на интеркултурното измерение в литературното образование.

Изследователски процедури

Методите на изследване в дисертационния текст са съобразени с изследвания обект, тоест мислят концепти като „парадигма“ и „канон“ преди всичко чрез теоретично обобщение.

Използвани са:

Теоретичното обосноваване: основано на критично проучване на съвременни източници в областта на философията, литературната теория, философията на образованието и формиращите европейските образователни политики документи.

Проучване на източници – основно на архива на български образователни програми по литература. Методологията тук не е историко-хронологична, а типологична и структурна.

Проучване и критичен анализ на документи на международната общност по темата на интеркултурното образование.

II. „Под буквите и редовете” на „многотомните писания...”

Първа глава от труда, разделена на шест части, деконструира понятието канон, „проигравайки” го през различни теоретични оптики. Защитена е тезата на труда за канона като тип четене и са потърсени образователните импликации на различни теории за канона.

II. 1. Контекстът: българските страхове

Тази част от труда обглежда българския разговор за канона. Българският литературен канон е бил виждан както като откровено липсващ, така и като свръхприсъстващ и окаменял. Веднъж като твърде демократичен поради „малкостта” на фонда, от който трябва да селектира (каквото и да значи канон, това е все пак една случена селекция, въпреки обилието на критически метафори за „неслучени” и „невъзможни” канони), друг път – като твърде устойчив в суровите жестове на изключване на женските (Кирова) или „недостатъчно националните” (Кьосев) гласове. Българският – и не само – разговор за канона сбъдва и характерната ирония, в която дебатът е изначално въведен. За мнозина теоретици тъкмо атаките срещу канона, поставянето му под въпрос и опитът да се „отвори” са начините, по които той съществува и се препотвърждава.

II. 2. Списък, канон, учебна програма

Оразличаването между „канон” и „списък от задължителни за изучаване автори и творби” не е въпрос само на терминологична добросъвестност, а е по-скоро изходна точка за осмисляне на стратегии за „отваряне на канона”. А в самия край на този аргумент: за утопичността или достижимостта на промяната в литературното образование, в това число по посоката на неговата сговоримост с интеркултурната парадигма. Приета е тезата на Фр. Кърмоуд за канона като *среда*, в която се случва непрестанното поддържане на „обекта” на интерпретациите (каноничната литературна творба) в състояние на „перманентна модерност”⁹. Чрез каноните в изкуството и литературата ние поддържаме вечно живи някакви артефакти „просто като поддържаме разговора”¹⁰: „Че разговорът, играта трябва да продължават, аз нямам никакво съмнение, защото те са средството, чрез което първоначалните обекти на моето собствено внимание трябва да се предложат на вниманието на друго поколение”¹¹. Въпреки че отчита кризата в идеята за традиция и литературно минало, Кърмоуд настоява, че канонът все още е важен за съхранението на „вид замисленост, форми на внимание”¹². Каноничната творба се различава драматично от неканоничната, защото получава онези „видове замисленост и форми на внимание”, които я държат в „състояние на перманентна модерност”. С други думи – и това е решаващата хипотеза и на

⁹ Kermode, Fr. *Forms of Attention*. The University of Chicago Press, Chicago, 1985, p. 72.

¹⁰ Пак там, с. 79.

¹¹ Пак там, с. 87.

¹² „Sort of consideration, forms of attention”.

нашето виждане за канона – той е много повече от списък, той е **тип четене**. Да бъде „в“ канона един текст, означава да е защитен от хода на времето, да се вярва, че е надарен с безкрайно много смисли, да се третира като Космос и поле на интерпретативни усилия.

Канонът, както по Дж. Гилъри, така и по Х. Блуум, независимо от различните им позиции и теоретически основания, не е обект на изучаване в нито един клас или курс. Тази „въображаема тоталност“¹³ ни е отказана не просто заради тривиалното съображение, че никой никога не е чел канона в неговата цялост и в монументалната му и несговорима с нашата крайност негова безкрайност. Противно на имплицирания в реториката на отварянето на канона илюзия за неговата „затвореност“, канонът винаги желае „събитието“, „бъдещето“, което по Дерида „трябва да се обича“¹⁴. В далеч по-прагматичен режим на мислене Гилъри твърди, че канонът не е нищо друго освен един въображаем списък; ефект, идеална проекция от множество учебни програми, които функционират като институционален инструмент, през чиито постановления един текст се явява като каноничен, а неупоменатите изглеждат като лишени от всякакъв статус: „Това, което има конкретно място като списък, следователно не е канонът, а учебната програма (syllabus – бел. моя, В.П.), списъкът, който човек чете в даден клас по определена програма“¹⁵.

Така, „само“ чрез учебната програма (syllabus) се постига „достъп“ до канона: „Далеч от това канонът да определя учебната програма (syllabus) в елементарния смисъл, че учебната програма е ограничена да избира само от каноничните творби, много по-точно е от историческа гледна точка е да се каже, че учебната програма постулира наличието на канона като своя въображаема тоталност. Имагинерният списък бива проектиран от множеството индивидуални силъбъси, които функционират в рамките на отделни педагогически институции през относително дълъг период от време“¹⁶. Точно това ретроактивно конструиране на канона придава въобразеното единство и континуитет на една разноречива множественост от текстове.

Промяната на програмата следователно не отхвърля канона, защото всяка алтернативна програма, всеки списък стартира процес на производство на въображаема тоталност. В този процес своята роля има самата **форма** на списък, която е способна да проектира въображаеми единства, да конструира ретроспективно някакво симулативно единство и хомогенност от по същество разнообразни и често несговорими артефакти.

На въображаемата тоталност и хомогенност, проектирана от учебните програми като „канон“, може да се противопостави виждането на Саид, че културите никога не са хомогенни и непроницаеми, а историята на всяка култура е история на заемките, присвояванията, взаимните хибридизации и взаимозависимости. Намирането на една по-щедра версия за човешкото в „областта *между*“ култури, народи и общества може да се случи на основата на едно „ново критическо съзнание и то може да се постигне само чрез

¹³ Пак там, с 30.

¹⁴ **Derrida**, J. The Politics of friendship. London & New York: Verso, 1997.

¹⁵ Пак там, с. 30.

¹⁶ Пак там, с 31.

ревизирани нагласи към образованието”¹⁷. Това образование в щедрост и гостоприемство към различието може да се случи не просто през отстояването на идентичност, уникалност, история, традиция, но и като „...продължим и ги разположим в географията на други идентичности, народи, култури и след това преподаваме как независимо от техните разлики те винаги са се припокривали през нейерархични влияния, прекосявания, инкорпорации, спомени, съзнателно забравяне и разбира се, конфликт“¹⁸.

Дисертацията обосновава основната си теза, а именно, че канонът е преди всичко тип четене.

В следващите две части от труда са разгледани два „формата” на инструментализиращо и „хванато” в институционални регламенти четене. Дисертацията схваща инструментализацията на четенето по следния начин: „Инструменталният подход се стреми не само да свърже текста с познати параметри и ценности, но и да генерализира неговата уникалност и да трансформира неговата перформативност в статична и съответно употребима парадигма.”¹⁹

Институцията училище като модерна институция на знание и власт, която се опитва да произведе един управляем субект, модерира, овладява и опитомява винаги неукротимия текст. Това става, от една страна, през сложната, исторически направена селекция на „годното“ за интерпретиране, а от друга – през разработването на процедури и техники на интерпретация, които произвеждат мислими, валидни интерпретации, вписващи се в разрешения обхват на смисъла.

Базирайки се на понятието на Гилъри „неутрализация на удоволствието“ от коментара на Гилъри към текст на Кърмоуд в книгата „Удоволствие и промяна. Естетиката на канона“²⁰, очертаваме два „формата” на неутрализация на удоволствието (от текста). Преработваме и уплътняваме подсказаното от този теоретически дебат в термините на онова, което води любопитството ни в този текст – литературното образование. Твърдим, че неутрализацията на удоволствието се случва през **монументализация** (приписването на висок, престижен, героичен статут на творбата/твореца) и през „**политизиране**“²¹, последното опряно на илюзията, че литературните творби могат да бъдат разбирани като прозрачно разкриващи някакви социални, политически, джандър практики и съответно като пораждащи ефекти на социално включване или изключване.

На тези стратегии на анулиране на удоволствието от каноничната творба – *монументализацията* и *политизацията* – според Гилъри трябва да се отговори с едно завръщане към формалните особености на творбите като естетически обект, като извор на наслада.

II. 4. Неутрализация на удоволствието чрез монументализиране

¹⁷ Пак там, с. 401.

¹⁸ Пак там, с. 401.

¹⁹ **Attridge**, D. The Singularity of Literature. Taylor & Francis e-Library, 2004, p.119)

²⁰ **Guillory** J. It must be Abstract – In: **Kermode**, Fr. Pleasure and Change The Aesthetics of Canon. Oxford University Press, 2004, p. 69.

²¹ Пак там, с. 66.

Ако „поетическото писане е най-усъвършенстваният и рафиниран модел на деконструкция“²², ако литературата е „осъдена (или привилегирована) да бъде завинаги най-строгийт, и като следствие – най-ненадеждният, език, посредством който човекът назовава и променя себе си“²³, си струва да видим литературата като говореща преди всичко за собственото си случване, а като такава – говореща и за собствената си утопия да се изпише като канон, деконструирайки своята каноничност в самия този акт.

Един от мощните канонизиращи и автоканонизиращи текстове в българската литература се казва „Пантеон“. За целите на този текст „Пантеон“ от Т. Траянов става алегория на монументализиращото четене. Защитена е тезата, че „Пантеон“ проиграва проблематиката на каноничността на различни нива – **автоканонизация**, градене на „образ“ на **националната литература** и подслоняването ѝ в свода на **световната**.

Преекспонирането и преакцентирането в апологетичен дух на славянската литература и в частност на българската в книгата осмисляме в концептуалната рамка, зададена от Весна Голсуърди. В „Измислянето на Руритания“ се развива идеята за специфични „колонизации на въображението“, които, на свой ред интернализирани, произвеждат „познаваем образ“ пред „въобразяващия“²⁴. Така интерпретираме специфичната „равнопоставеност“ на наши и славянски автори в пантеона на световната литература, измечтан от един от последните автори на „малка литература“ като съдържащо множество „свои“ имена на творци. По този начин интерпретираме и меко казано странния начин, по който българските класици присъстват в сборника – трудно разпознаваеми, с почти изтрита национална принадлежност, „съшити“ от то̀ро̀ї, с които са направени и представители на други национални култури. Защото „Пантеон“ подслонява и една възможна **българска литература**, присъстваща отново през списъка от имената като свръхпредставена, акцентирано присъстваща в свода на световната.

Самодеконструираща се, подриваща собствения си патос, книгата - пантеон на творческата личност, включва сред обилния каталог на имената на величието и „Неизвестният“. „Неизвестният“ е аберация, намигване в храма, нулевата степен канонизъм посред хладните статуи на безсмъртните. Име на онези, които се „разказват с други думи“, на мълчаливите дискурсивни гаранции за имената на великите. „Неизвестният“ подрива екстаза на величието, включен в книгата, той я поставя под въпрос. „Пантеонът“ се сгъва фигуративно, дискурсът се разцепва, епопеята на незабравимите включва в себе си и онова, което я отрича. Така мощни автоканонични жестове в българската литература могат да се окажат продуктивен методически вход към проблематиката на канона, каноничното четене и разпространени практики на четене и преподаване.

II. 5. Неутрализация на удоволствието чрез политизация: „отварянето“ на канона

В тази част правим кратък преглед на добре познатия дебат по „отварянето“ на канона. Този преглед е направен с оглед на втория фокус на работата ни, интеркултурното образование. Питаме се дали опитът да се сговори интеркултурното образование с

²² Ман, П. де. Алегии на четенето. София: ИК Критика и хуманизъм, 2000, с. 32.

²³ Пак там, с. 34.

²⁴ Широко известни са и тезите на Ал. Кьосев за българската литература като „самоколонираща се“ – въпроси, към които няма да вземаме отношение в този текст.

литературата не е пореден опит за **инструментализация**²⁵ на литературата. Възможно ли е да се съвмести един проект, свързан с човешките права, признаването, насърчаването на толерантността и културното многообразие с литературата, без това да ѝ отнема естетическата свобода, играта, самоценността ѝ, „безотговорността“ ѝ, за която пише Дерида? В каква степен е теоретически обосновимо обвързването на целите на интеркултурното образование с литературата, не рискува ли един подобен проект да конципира литературата като дидактически и моралистичен инструмент? Подобна теоретическа подвъпросност стои пред всеки проект, който би обвързал четенето и интерпретирането на литература с граждански и житейски добродетели, развитие на социални, интер- и интра-персонални, предприемачески и др. „трансверсални“ компетентности, както и на онези политически „прогресивни“ образователни програми, които биха изравнили реформата на къркулума със социалната реформа например.

Разглеждайки (преподаването на) литература като специфичен вид морална технология, „набор от техники и практики за въвеждането на специфични видове ценности, дисциплина, поведение и отговори в човешките субекти“²⁶, обръщаме внимание на конципирането на литературата в дебата по „отварянето“ на канона. Моралната технология литература, наред с други, също е ангажирана със залозите на знанието и властта. През литературата (като оставим настрана очевидностите на дипломирането, което не се случва без зрелостен изпит по БЕЛ, а ще рече – без своеобразно администриране чрез литература) се прави опит да се произвежда преди всичко един желан и предписан за дадено общество тип личност, тип чувствителност, както и ценности и „знание“. Тънкоостта на моралната технология литература е в това, че съгласно тезата на Т. Игълтън, тя е морален формализъм (в смисъла, в който понятието „морал“ е формално и трансцендентно у Кант, а литературата е тъкмо наследникът на този „вакуум“, на тази празнота). Литература е име на една морална технология, тип морален формализъм, „който произвежда исторически конкретна форма на субективност, която е чувствителна, възприемчива, с богато въображение и т.н.... по повод нищо конкретно“, казва ни заклетият ироник²⁷. Морална технология, която, въпреки че несъмнено включва преподаването на някакви ценности („Помни Странджата, умри за България!“, „Ако има кражба свещена, има и грях праведен“, възторг пред една „благородна лъжа“...), повече учи да си морален изобщо, тоест е „процес, в който качеството на отзива е по-важно от обекта му“. Деполитизирана, наследник на Кантовата морална „празнота“, модерната (либералнохуманистична за реалностите, в които пише Т. Игълтън) субективност е продукт на много сили, една от които е и моралната технология Литература.

Независимо от привидната си деполитизация, така произведената субективност – дълбока, интериорно богата, обърната навътре към илюзорните измерения на клишето за вътрешната си свобода, предписана от наглед меките (тоест изглеждащите свободни от всякаква политизация) „стандарт“ как да се чете, е по предупреждението на ироника

²⁵ Под инструментализация на литературата разбираме единствено казаното от Атридж: „Инструменталният подход се стреми не само да свърже текста с познати параметри и ценности, но и да генерализира неговата уникалност и да трансформира неговата перформативност в статична и съответно употребима парадигма.“ (Attridge, D. The Singularity of Literature. Taylor & Francis e-Library, 2004, p.119)

²⁶ Eagleton, T. The Subject of Literature. – In: *Cultural Critique*, No. 2, (Winter, 1985 – 1986), pp. 95 – 104). <http://www.jstor.org/stable/1354202> 02/06/2010)

²⁷ Пак там, с. 98.

Игълтън тъкмо най-политизираната субективност. Политизирана през укриването на пакта си с един господстващ ред (или поне с либералнохуманистичната версия за индивид).

Подобни „инструментализиращи“ употреби на литературата като че ли се срещат с неизбежност в историята на образованието. Застъпниците на „отварянето на канона“ също не са им чужди.

Основанията на критиците на канона са ярко синтезирани от Робърт Вайман²⁸, за когото канонът хомогенизира едно плуралистично дискурсивно поле, потиска многогласието, за да създаде „...някаква стабилизираща йерархия, да се утвърди някакво трансцендентално означаемо, някакъв неизследван авторитет като „ред“, или очевидните алтернативи, „опит“ или „човешка природа“.

Оттук, погледнато от позицията на педагогическия прагматизъм, изглежда редно да се селектират текстове, които подриват такива йерархии, като например при този избор се отчете маргиналността или малцинствената идентичността на техните автори. Гарантира ли ни обаче идентификацията на автора с определена група това, че нейният (политически) интерес ще бъде „отразен“ в текста?

Защитниците на отварянето на канона изхождат също и от предпоставката, че всеки канон е неизбежно елитарен (пародийно наричан понякога списък на великите мъртви бели мъже) и така активно изключващ маргинализирани и потиснати гласове. Теза, на която може да се възрази, че няма канон или контра-канон, който да не е елитарен. Примерът с българския „женски канон“ например е повече от красноречив, защото, както отбелязва Гилъри, достъпът до канона винаги е предхождан от достъпа до „средствата за литературно производство“, ще рече – до училището и предоставяната от него грамотност.

Борците на каузата за „отварянето на канона“ безкритично приемат също, че списъкът неизбежно предпоставя една европоцентрична/етноцентрична (в нашия случай) гледна точка, на което трябва да се отговори с изискването за (в най-отчаяните и себепоразрушителни заявки за „равно“) представителство и включване на текстове, които биха подрили тази хомогенизираща представа. На подобна теза може да се възрази, че съществуват типове – да го кажем с думите Дейвид Рихтър²⁹, „литературна екология“ – „всеки списък от задължителни книги трябва да бъде направен така, че да се съизмерва с продължителността на човешкия живот и неограниченото разрастване е непостижимо: когато едно нещо се прибави, друго трябва да се махне“.

Един възможен и често препоръчван път към интеркултурното образование е обогатяването на списъка с чужди литератури и с текстове от автори с малцинствен произход. Този подход също почива на едно от ироничните основания на „отварянето“ на канона. А именно допускането, че определена творба репрезентира дадена „култура“, следователно списъкът за „мултикултурно четене“ или за „европейска литература“ би представил разнообразни култури и възпитал уважение към културното и лингвистично многообразие на Европа. Като оставим настрана очевидното изравняване на понятието за „висока култура“ и културата в етнографски и антропологически смисъл,

²⁸ Weimann, R. Shakespeare (De)Canonized: Conflicting Uses of 'Authority' and 'Representation'. – In: *New Literary History*, vol. 20, no. 1 (1988), p. 69 – 70. Цит. По Kolbas, E. Dean, *Critical Theory and the Literary Canon*. Westview Press, Boulder, 2001, с. 38.

²⁹ Рихтер, Д. Какво четем. Естетически и политически спорни въпроси в каноничните войни. – В: *Глас*, брой 15 – 16, лято-есен, 1996, с. 25.

интеркултуралистките възражения тук са няколко. Най-радикалното е свързано с убеждението, че дори да съумява да утвърди различните култури, плурализмът, разбран по този начин, остава сляп за неизбежната свързаност и взаимозависимост на културите.

Затова и в отговор на „културната грамотност“ на Хирш³⁰, Кристофър Милър противопоставя „интеркултурната грамотност“. „Интеркултурната грамотност представлява начин на изследване, който уважава натрупването на споделени символи (откъдето и терминът *грамотност*), но също така подканва към изследване на процесите, през които културите се оформят, и особено окуражава анализ на това как културите се конституират чрез съотнасяне на една с друга“³¹. Иронично, мултикултурализмът през жестовите на отваряне на канона поддържа фикцията за наличие на въображаемо културно единство на „Запада“, на „българската култура“, но също така и на различните „култури“ и „общности“, на които приписва несъществуващо единство и хомогенност.

Дисертацията определя като илюзорно обвързването на интеркултурното с литературното образование през стратегията на трескаво преписване и пренаписване на списъци. По ирония, всяка включена по този начин в образованието „контраканонична творба“ ще се окаже подложена на режим на „канонично четене“ и по силата на самата институционална рамка ще влезе в определени решетки на четене, овладяващи разбъгването на смислите и *удоволствията* на текста. Ще стане поле на действие на серия морални технологии и инструментални потребявания на литературата, вкарващи я в режим на приписване на цел, дефинирайки я илюзорно като обект, който може да усилва и подкрепи определен проект и да произведе полза.

II. 6. Творбата като сингуларност и събитие

Инструменталният подход, смята Атридж, не е базиран на четене като отговор (response). За цитирания автор литературата е тъкмо онова, което се съпротивлява на инструменталността: тя „суспендира“ лингвистичната инструменталност и блокира през словесната си направа порива да я четем в полето на политическото и етическото. Литературната творба не оперира директно в полето на политическото, това, което тя прави, е: „да действа мощно, като излага политическото и етическото на изследване, като за момент ги дисоциира от техните непосредствени контексти, *перформирайки* етическото решение и политическия жест. Литературата – тогава, когато сме отзивчиви към нея като към литература – не е политически инструмент и въпреки това е дълбоко потопена в политическото. Блокирайки едновременно конвенционално естетическото и инструменталното, литературната творба не отговаря на нашите навични нужди в обработката на езика; така тя се отчуждава, представя се като едновременно и друга, и позната, вмениява ни определено задължение за скрупулъзно внимание да суспендираме колкото е възможно обикновените си допускания и практики, да преведем творбата на собствения си език, съзнавайки, че това неизбежно включва предателство“³². Литературата за Атридж е очакване и обещание за другост, в което се състои и шансът на сговаряне на

³⁰ Hirsh, E. D., Joseph F. Kett, James S. Trefil. The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Houghton Mifflin Company, 2002.

³¹ Цит. по: Guillory, J. Cultural Capital..., p. 53.

³² Attridge, D. The Singularity of..., p. 119.

литературата и интеркултурализма. Дисертацията представя в тази точка от разгръщането си относително по-подробно разбирането на Атридж за сингуларността³³ на другия и на творбата – разбиране, което е дълбоко задължено и гостоприемно към вижданията на Дерида и съвпада с нашето конципиране на другия (а оттам и на различието) като породени, направени, сътворени.

Срещата с другия, макар да се случва на мнозина и многократно, „винаги е *сингуларна* среща, среща със сингуларността“³⁴. Другостта е събитие, активно призоваващо ме – другият е друг спрямо мен. В това взаимодействие неизменно присъства един коефициент на превръщане, осцилиране между другото и същото, познатото и непознатото и това е конститутивно за процеса, смята Атридж. Моделът, предложен от Атридж, е динамичен, зареден с противоречие – между Сцила на „доместифицирането на другия“ и Харибда на конципирането на някакъв абсолютен, трансцендентен Друг, който е недостъпен като другия-в-отношение-с мен. Другият няма независимо и априорно спрямо мен битие, защото – продължава познавачът на Дерида – „другият е нещо непознато, докато не бъде доведен от един креативен акт в полето на същото“³⁵. Другият, подобно на креативния акт, е само риск, потенциалност, несигурен изход, отворен хоризонт. Срещата с другия е сингуларност, отношението с другостта е отношение между сингуларности: „Да се отговори цялостно на сингуларната другост на другия човек (и така да направим неговата другост понятна), означава креативно да променим съществуващите норми, чрез които мислим другия човек като категория, и през това модифициране (необходимо начеващо (*inaugural*) и сингуларно) да намерим начин да откликнем на неговата сингуларност. Нещо повече, уважението към сингуларността на другия изисква при всяка среща да сме готови да го посрещнем креативно – императив, който също така произтича от факта, че тя/той вече не са същите както преди срещата“³⁶.

Творбата, подобно конкретния друг, никога не е подслонена докрай в разбирането, тя винаги се съпротивлява и именно тази нейна резистентност гарантира битието ѝ като произведение на изкуството, а и като канонична творба, бихме добавили. И още – настоява Атридж и по друг начин Т. Игълтън в книгата си „Събитието литература“³⁷ –литературната творба е събитие подобно на срещата с другия: „Това „е“ литературната творба: акт, събитие

³³ Тук и в целия текст на труда приемаме следващата дефиниция за сингуларност. Особено важно е разграничението, което прави Атридж между сингуларност и уникалност. Разграничение, което мотивира отказа ни да преведем *singularity* и да запазим конотациите и на странност, особеност, единственост: „Сингуларността на културния обект се състои в неговата различност от всички други подобни обекти не просто като специфична проява на общи правила, а като специфичен пехус в рамките на културата, който се схваща като съпротивляващ се или надвишаващ всички предварителни общи детерминанти“. (Attridge D. *The Singularity of...* p. 63). Сингуларността винаги подлежи на имитация и повторение, тя не е просто преводаима, но като че ли конструирана през безкрайна серия от преводи. Тя не е качество, а събитие – събитието сингуларизация, което се случва в четенето и в срещата с другия. Сингуларността не е равнозначна на уникалността. Последната Атридж дефинира като „цялост, която е различна от всяка друга цялост, без да е инвентивна в своята различност“ (Пак там, с. 64).

³⁴ Attridge, D. *The Singularity of...*, p. 29.

³⁵ Пак там, с. 31.

³⁶ Пак там, с. 33.

³⁷ „Способността да държиш реалността, в това число и самия себе си, на една ръка разстояние, е част от специфично човешкия начин, по който сме свързани със света (...) нашето отношение с реалното съответно е иронично“ (с. 120). И още: „Политическата функция на литературните творби не е да доведе разярена театрална публика до стените на кметството, а да ни брани от вътрешния фашист“ (с.104). (Eagleton T. *The Event of Literature*. Yale University Press, 2012).

на четенето, никога не окончателно отделено от акта-събитие (или актовете-събития) на писането, които са създали един потенциално четим текст, никога неотделимо окончателно от играта на случайностите на историята, в която е проектирана и в която бива четена творбата³⁸. Творбата – сингуларност се конципира така: „Сингуларността се поражда от конструкцията на творбата като набор от активни отношения, които действат по време на четенето и които никога не улягат във фиксирана конфигурация. Тези активни отношения могат да произведат чувството за множественост от гласове, които се обръщат към множество аудитории – толкова много, че във всеки миг „азът“, който чете, може да загуби своята кохерентност“³⁹. Другостта на творбата трябва да носи удоволствие, за да изисква повторение.

Ако един от големите залози на този труд беше питането може ли през литература да се сдобием с гражданската добродетел на любопитството и отвореността към другия и различието, или казано максимално директно: „може ли литературата да променя“, то концепцията за сингуларността на другия и на творбата у Атридж ни дава отговор. Промяната се случва, защото ние възприемаме като другост тъкмо промяната на собствената си менталност и афективност, разширяването на емоционалната и менталната си структура, които се случват в „етически отговорното четене“ като среща на сингуларността на аза със сингуларността на творбата: винаги озарена от изненада и чудо, но и от познатост и допустимост.

В дисертацията приемаме теорията на четенето, предложена от Дж. Хилис Милър. Според него в книгата му „За литературата“ четенето е въввлечено в една неизбежна апория. Между невинното, детско отдаване на текста в жест на суспендиране на неверието и съмнението – отдаване, свързано с екстаз и своеобразен фантатизъм. И демистифициращото, „подозрително“⁴⁰ (реторическо или от типа на културните изследвания) четене, питащо творбата за начините, по които литературата винаги е включвала вери за расата, пола, класата, етническите или религиозни идентичности: „те са представени като обективно истинни, но всъщност са идеологически. Те са лингвистични фикции, маскиращи се като референциални реалности“⁴¹. Литературната творба, отбелязва Дж. Хилис Милър, винаги е имала и мощна критическа функция. Потвърждаваме тази теза и през писаното от Адорно за едновременно обществена и антитетична спрямо обществото „природа“ на изкуството.

Съзираме шанса за четене, гостоприемно към другия, тъкмо в тази апория на четенето, в приплъзването между тези два режима на четене в тяхната едновременност и взаимна невъзможност („Двата начина на четене, които защитавам – невинният и демистифициращият – вървят един срещу друг. Всеки препятства работата на другия. Комбинирането на тези два модела на четене в един акт на четене е вероятно трудно, може би невъзможно, тъй като всеки инхибира и забранява другия“⁴².)

Така конципираме текста като едновременно способен да носи крайни послания на националистическа непримиримост към другия и хомогенизиращи енергии. Но и като

³⁸ **Attridge**, D. The Singularity of..., p. 59.

³⁹ Пак там, с. 68.

⁴⁰ **Miller**, J. H. On Literature. London: Routledge, 2002, p. 120.

⁴¹ Пак там, с. 123.

⁴² Пак там, с. 124.

подриващ ги, богат на „интеркултурни“ гласове дори в нивата си, а може би тъкмо в тях, които се опитват да ги заглушават.

III. „С излишък на социалност и любов“⁴³

Третата глава от труда очертава контурите на интеркултурната образователна парадигма, „диагностицира“ настоящата българска образователна практика и уплътнява теоретически ключови концепти на интеркултурализма с оглед приложимостта им към литературнообразователния дискурс в България.

III. 1. Контекст

Докладът „Да живеем заедно. Съчетаване на многообразието и свободата в Европа на 21. век“ изтъква, че европейските общества винаги са били многообразни; отбелязва, че „другите“ са тук и ще останат тук и заявява, че – противно на установените заблуди – по серия демографски, икономически и свързани със структурата на пазара на труда обстоятелства, Европа има нарастваща нужда от имигранти. В анализа на рисковете на днешния ден групата изтъкнати личности откроява:

- процеси на нарастваща нетолерантност;
- дискриминация към ромите;
- увеличаваща се подкрепа за ксенофобски и популистки партии;
- наличие на население буквално без права;
- съществуване на паралелни общества и „гетоизация“;
- ислямския екстремизъм и породения страх, подхранващ ислямофобия;
- риска от загуба на демократични свободи в името на сигурността;
- възможен сблъсък между „религиозните свободи“ и „свободата на словото“.

В такъв социокултурен контекст „Декларацията на европейските министри на образованието по въпросите на интеркултурното образование“⁴⁴ призовава „да се поднови концептуалното изследване върху интеркултурното образование с цел адаптирането на терминологията и ясното определяне на съдържанието и на контекста му“⁴⁵, както и „да се ускори работата в областта на методите за обучение и дидактическите помощни средства с цел предоставяне на страните членки на образователен инструментариум, благодарение на който ще бъде взето под внимание интеркултурното измерение в учебния план и учебните програми“⁴⁶. Европейското образователно пространство е богато на интеркултурни политики и практики, но ученето и преподаването на литература не регистрира особена пъстрота на подходите. Тъкмо като отговор на такава липса тълкуваме Препоръка 1833 на Парламентарната асамблея на Съвета на Европа „Насърчаване на преподаването на Европейска литература“. Тя предлага изучаването на повече европейска литература като „интегрална част от образованието в европейско гражданство“ и с „отчитане на културното многообразие в съгласие с Европейската конвенция за защита правата на човека и основните

⁴³ Levinas, E. Peace and proximity. – In: Basic philosophical writings. Bloomington: Indiana UP, 1996. p. 161-169. (Цит. по **Gandhi, L.** *Affective communities: Anticolonial thought, Fin-De-Siècle radicalism, and the politics of friendship*. Durham: Duke University Press, 2006, с. 27).

⁴⁴ Декларация на европейските министри на образованието по въпросите на интеркултурното образование в новия европейски контекст, приета на 21-а сесия на Постоянната конференция на министрите на образованието на 48-те страни членки на Съвета на Европа (ноември, Атина) 10 – 12 ноември 2003 г.

⁴⁵ Пак там, чл. 11 (а).

⁴⁶ Пак там, чл. 11 (с).

свободи, както и с лингвистичния плурализъм на нашия континент“ (8.4.)⁴⁷. Текстът на Препоръката отбелязва, че е „необходимо да се отиде отвъд стриктно националната концепция за преподаването на литература и да се предложи на учениците на всички степени трансверсален подход към европейското наследство, подчертаващ общата връзка и респекта към културното многообразие“⁴⁸. Текстът препоръчва разработването на подходящи курсове за всички образователни степени и подкрепя за съществуващите подходи, които насърчават европейското измерение в литературното образование (чл. 8), както и разработването на ресурси – антологии, насърчаване на преводачески и издателски политика и онлайн ресурси в тази посока⁴⁹. Текстът на цитираната препоръка назовава ясно определени дефицити – от една страна, преобладаващо етноцентричното преподаване на „родните литератури“ в европейските страни, а от друга, оскъдицата на опити за синхронизиране на литературното преподаване и учене с образованието за многообразие.

III. 2. Липсващата парадигма

През анализ на действащите ДООИ и УП се доказва, че интеркултурната парадигма е липсваща. Оценката се основава на подходите, предложени от Дж.Банкс. Според него могат да бъдат открити следните подходи: подход на приноса, допълващ, трансформационен и подход на социалното действие⁵⁰. Направен е изводът, че в нормативните документи, конституиращи българското литературно образование, елементите на интеркултурализма (дори неназован) присъстват фрагментарно, оскъдно и несмело и единствено на първите две нива, посочени по-горе. Обобщаваме, че нормативните документи, които конституират литературното образование в България, насърчават монокултурност, характеризират се с етноцентризъм и боравят със статични и есенциалистски разбирания и концептуален апарат.

III. 3. Образование в надежда

Този фрагмент от текста описва интеркултурната образователна парадигма, базирайки се на критичен прочит на ключови за интеркултурното образование документи на европейски институции и на международната общност. „Насоките за интеркултурно образование“ на ЮНЕСКО⁵¹ формулират основните принципи на интеркултурното образование. Те са: „уважение на културната идентичност на учащия чрез набавяне на адекватно и културно чувствително образование за всички“⁵², „интеркултурното

⁴⁷ **Recommendation 1833** (2008). Promoting the teaching of European literature. <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta08/erecl833.htm>

⁴⁸ Пак там, чл. (5).

⁴⁹ Подобни ресурси съществуват и на български. Сред тях ще отделим особено ценното помагало на ЦОИ „Да опознаем нашите съседи“. Както и продуктите от международните проекти по Програмата за учене през целия живот „Диалог“ и „Идеал“, в които сме участвали. Те разработиха малки антологии и съответен методически инструментариум, чрез които в относително малък обем да се предоставят ресурси, които биха помогнали на учителя да се изправи срещу асиметризма, загатнат от Препоръката в представянето на „малките“ и „големите“, „централните“ и „периферните“ литератури.

⁵⁰ **Banks, J.** Approaches to Multicultural Curriculum Reform. – In: Multicultural Education Issues and Perspectives. Edited by James A. Banks and Cherry A. McGee Banks, seventh edition, John Wiley & Sons, Inc, 2010. (p.233-423)

⁵¹ **Guidelines** on Intercultural Education. UNESCO, 2006 – <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

⁵² **Guidelines...**, p. 33.

образование осигурява на всеки ученик културното знание, нагласи и умения, необходими да се постигне активно и пълно участие в обществото⁵³ и „интеркултурното образование осигурява на всички учещи културно познание, отношения и умения, които им дават възможност да допринасят към уважението, разбирането и солидарността сред индивидите, етническите, социалните, културните и религиозните групи и между нациите“⁵⁴. „Бялата книга на интеркултурния диалог“⁵⁵ на Съвета на Европа задава методологическите, политическите и теоретическите основи на съвременното интеркултурно образование. Тя формулира политическите подходи за управление/справяне с разнообразието, сред които за нас са важни следните: утвърждаването на политическа култура, която цени различието („култура на различието“) и „образователна система, генерираща способности за критическо мислене и иновация, както и пространства, където хората са свободни да участват и да изразяват себе си“⁵⁶.

Документите, които формулират интеркултурната образователна парадигма, подчертават, че интеркултурното образование е „качествено образование за **всички**“, не само за „тях“, но и за нас, за „нас, другите“⁵⁷, ако заемем уместната фраза на Пол Рикьор.

Струва си да се отбележи, най-малкото поради обилието от примери за противното, че според авторитетни имена в теоретичния дискурс за интеркултурното образование „училищни програми за местни, автохтонни или национални малцинства, често наричани „образование за малцинства“, обикновено не се считат за интеркултурни програми“⁵⁸.

Ние считаме, че интеркултурното образование трябва да се прицелва към „края на пътя“, обоснован от Пол Рикьор в книгата му „Пътят на разпознаването“. А именно към едно ново измерение на личността – „...това да се разбираш с друг свят, различен от твоя собствен, способност, която можем да сравним със способността да усвоиш някой чужд език дотам, че да започнеш да възприемаш собствения си език като друг сред другите.“⁵⁹

Ако е мислима способността „да се пробудиш за ценностите на друг свят, с риск от смяна на света“⁶⁰, то тя преминава през готовността да се направи видима една отдавна укрила се като невидима и „естествена“ норма, да се оголят оптиката, механизмите и историите, спрямо които някакви „ние“ сме направени да сме „нас“ и окупирали властовите позиции, назоваваме „тях“ като „другите и различните“ – посока, много съзвучна с теоретическите приноси на т.нар. „критически мултикултурализъм“ в образованието⁶¹.

В труда е защитена тезата, че бидейки „качествено образование за всички“, интеркултурното образование е и **холистична** образователна парадигма. Основните измерения на холистичната концепция за интеркултурното образование, застъпена от Дж. Банкс в книгата „Мултикултурното образование: проблеми и перспективи“⁶², са интегриране

⁵³ Пак там, с. 34.

⁵⁴ Пак там, с. 34.

⁵⁵ **White Paper** on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity. Strasbourg: Council of Europe, 2008.

⁵⁶ **White Paper**..., p. 20.

⁵⁷ **Рикьор**, П. Пътят на разпознаването. София: Сонм, 2006.

⁵⁸ **Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge**. Centre for Educational Research and Innovation, OECD, 2010, p. 54.

⁵⁹ **Рикьор**, П. Пътят на разпознаването. София: Сонм, 2006, с. 303.

⁶⁰ Пак там, с. 303.

⁶¹ Срв. **Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference**. State University of New York Press, 1995 и **Giroux, A.**, Impure Acts. Routledge, 2000.

на съдържание, справедлива педагогика, конструиране на знанието, редуциране на предразсъдъците и овлястяваща училищна култура.

III. 4. От интеркултурна компетентност към интеркултурно измерение на компетентностите

Тази част от дисертацията прави критика на понятието интеркултурна компетентност и изяснява понятието компетентност на основата на релевантни за европейското образователно пространство документи. Защитена е тезата, че самото теоретическото конципиране на понятието компетентност в тях поставя под въпрос формулирането на самостоятелна интеркултурна компетентност поне в полето на литературното образование. Свързаните с интеркултурното образование знания, умения и отношения са „разтворени“ в компетентностите, формулирани в Референтната рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот, и като такива ги схващаме в този труд – като снопове, пресичащи всеки предмет от учебната програма, и като специфично измерение на всеки един от компетентностните домейни. Особено внимание в контекста на нашата тема заслужава фактът, че Референтната рамка възлага на областта майчин език (която в описанието включва и познаване на „широк спектър от литературни и нелитературни текстове“) отговорности около насърчаването на интеркултурната комуникация. Подобни импликации има и в кръга компетентности от DeSeCo „интерактивно използване на средства“, в подкомпонента „способност да се използват интерактивно знанията и информацията“, особено през изискването за „критическа рефлексия върху природата на самата информация – нейния технически, инфраструктурен и социален, културен и дори идеологически контекст и влияние“⁶³.

Считаме, че ученето и преподаването на българска литература може да изпълни подобна мисия особено през схващането на рефлексивността като „сърцевина“ на компетентностите. Широко известна е концепцията на проф. Байръм за интеркултурната комуникативна компетентност⁶⁴, както и множество други опити да се обоснове и дефинира самостоятелна интеркултурна компетентност. Дисертацията не борави с идеята за самостоятелна интеркултурна компетентност в рамките на литературното образование (без да поставяме под въпрос смислеността ѝ в рамките на обучението по езици). Преди всичко интеркултурната комуникативна компетентност у Байръм е осмисляна основно в контекста на ученето на чужд/втори език, като авторът добре съзнава, че чуждоезиковото обучение не е единственият предмет, който може да я развие, без това съзнание да му попречи да привилегирова изучаването на чужди езици, защото – опрял се на предпоставката, че езикът възплъщава определени културни практики и убеждения – ученето на езици автоматично би осигурило и усвояването на чужда култура⁶⁵. По-продуктивни по отношение на литературнообразователния дискурс и традицията на преподаването на българска литература в средното образование са идеите на Байръм за „интеркултурния говорещ“ и за

⁶² **Banks, J.** Approaches to Multicultural Curriculum Reform. – In: Multicultural Education Issues and Perspectives. Edited by James A. Banks and Cherry A. McGee Banks, seventh edition, John Wiley & Sons, Inc 2010, p. 20 –22.

⁶³ **Definition** and Selection of Key Competencies. Executive Summary. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, p. 128.

⁶⁴ Срв. **Маврова, А.** Лингвокултурният концепт в класната стая: Един модел за обучение в межкултурна компетентност. – В: Игри, актьори, роли в класната стая и в живота. София: Булвест 2000, 2012. с. 262-265.

⁶⁵ Срв. **Byrom, M.** Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.

„критическата културна осъзнатост“⁶⁶, поне в аспекта, описваш интеракциите и събитието на интеркултурната среща не като изличаване на идентичността и културната принадлежност на говорещия чужд език и асимилиране в ролята на „говорещия като майчин език“ (чуждия език), а в практикуването на чужд език като дейност, в която собствената идентичност и култура ще се окажат една от възможните основи (платформи, тренировъчни терени, както ще уплътним, надяваме се, по-нататък) на диалог, в който националното, идентичността, своето, застават в критична и сравнителна перспектива.

Интеркултуралистският подход към проблематиката на компетентностите обръща внимание и на факта, че „грамотност“ и „компетентност“ са термини и концепти, които имат потенциала да хомогенизират и които са дефинирани от позицията на една „невидима норма“, невидима, защото не огласява предпоставките си и маскирайки се като неутрална, се оповестява за универсална и саморазбираща се – чия грамотност, кой дефинира границите ѝ, как се борава с дихотомията грамотен–неграмотен/компетентен–некомпетентен всъщност? Преподаването и ученето на литература трябва да бъде отворено към критично осмисляне едновременно на „списъците“ от четива и на „списъците“ поощрявани компетентности.

III. 5. Интеркултурният клас като поле на признаване

Тази част от труда конципира всеки клас като интеркултурен. Твърдим, че всеки клас е интеркултурен зад маската на монокултурност, налагана от хомогенизиращите, преди всичко националистически дискурси. Твърдим, че можем да случваме литературното образование като контекст на *признаване* и да умножаваме зоните на *включване*, в които да говорим „без срам и страх“ (Адам Смит).

Фикциите за чиста и хомогенна общност от деца, „братски“ свързани от жеста на упоено рецитиране на „Аз съм българче“ и от синовността си към „земя прекрасна“ и „юнашко племе“, или идеологически предписаната и дисциплинарно наложена „общност“ на „комсомолци и пионери“, „заедно във труд и в бой“, са фрагменти от хомогенизиращи дискурси, натурализиращи едно мнимо и идеологически и политически прискърбно схващане за онази „целева група“, която става „монокултурен клас“ тъкмо през подобни жестове, агресивно отказващи признаване (и произвеждане) на различието и многообразието.

Обратно, интеркултурният клас е не просто сбор от деца с различни езици и произходи, а контекст на постъпката **признаване**.

В документите, обосноваващи и пожелаващи интеркултурното образование, концепцията за **признаването** неизменно е с ключово значение.

За Аксел Хонет признаването се реализира в три, несводими една към друга, оси: междуличностно – като любов и приятелство; обществено – като правно зачитане; и социално почитание – зачитане на приноса на другите като нещо ценно за цялото общество. Ще рече, понятието признаване не се свежда само до „потребяването“ и упражняването на универсални права, но и дава шанс за разгръщането на индивидуалните етически проекти, бихме казали, на разгръщането на самата множественост на версиите за „добър живот“: „Не е достатъчно признаването на компетентностите за рационално съдене, индивидите имат

⁶⁶ Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge, 2000, p. 299.

нужда от признание в широкия спектър от елементи на своите личности. Семейните отношения, трудовите отношения, демократичните правови отношения трябва да станат зона на симетрично, взаимно и егалитарно признаване между членовете на обществото, зони на включване, докато се появим в публичното пространство „без срам и страх” (Адам Смит)⁶⁷.

Несъмнено през политики като гарантирането на равен достъп до образование или обучението на майчин език българското училище създава институционални предпоставки, за да може училището да действа като контекст на признаване в порядъка на първия тип признаващи институции, които Аксел Хонет формулира – действащите „като седиментации на жизненосветови практики на признаване”⁶⁸, т. е. утаилите в себе си вече утихнали борби за признаване. Нека не изпускаме от поглед и подчертаната от А. Хонет необходимост самите институции – а училището повече от всички, бихме добавили, – да бъдат проактивни в производството и откриването на нови човешки качества – нещо, което българското училище далеч не прави.

Без да влизаме в територията на дебатите около мултикултурализма, с проблематики като статут, придаван на малцинствата, режими на приемане на емигранти, проблематиката около универсалността на човешките права (универсалност или фикция за универсалност на един исторически и културно конкретен „Запад“?), разглеждаме въпроса само откъм ситуацията на училището, което разбираме **като специфична платформа на договаряне и производство на различията.**

В текста са обосновани са две версии за училището. Според първата училището е агент на асимиляцията, то медира прехода от частното (където трябва да останат всички общностни, религиозни и културни убеждения) към публичното⁶⁹. Според другата версия за училище (на която симпатизираме) работата на училището е „да договори различията и да създаде общност чрез споделения опит на образованието”⁷⁰. Ще добавим – на основата на споделени ценности и споделен опит от интеркултурната среща, както и на основата на взаимното признаване. Хуманитарно стоплените аргументи на канадския философ Ч. Тейлър (макар текста, на който ще се опрем, да има несравнимо по-широк от училището философски и исторически хоризонт) припомнят, че липсата на признаване, или „превратното признаване“, както го нарича авторът, може да нанесе щета на жертвите си. „Решаващата черта на човешката ситуация“ – казва Тейлър – е именно „неговият фундаментално диалогичен характер”⁷¹: „Ние ставаме пълноценни представители на човешкия род, способни да разбираме себе си и следователно да определяме своята идентичност, чрез присвояване на богатите езици на изразяването”⁷². Нашата идентичност е продукт на диалога със значимите ни други, диалог, който продължава безкрайно, тя не е постигната в самота, а е договорена в диалог с другите⁷³.

⁶⁷ Пак там, с. 34.

⁶⁸ Пак там, с. 34.

⁶⁹ Пак там, с. 103-107.

⁷⁰ Пак там, с. 108.

⁷¹ Тейлър, Ч. Политиката на признаване. – В: Мултикултурализъм: Изследване върху политиката на признаване. София: Критика и хуманизъм, 1999, с. 48.

⁷² Пак там, с. 48.

⁷³ Срв. с. 50.

Ако политиката на равно уважение (подчертаваме отново, че говорим само за училището и училищната среда, снемайки проблематиката от нивата на правото, политиката, политологията към една „философия на образованието“) цени „универсалния човешки потенциал“ и правата на всяко дете, защо е необходимо прибегване до (образователната) „политика на различието“? Това е така, защото ние сме формирани от признаването, а мнозина автори в постколониалните изследвания са доказали щетата, нанесена от налагането на един образ върху доминираните (включително и символически доминираните), който е бил интернализиран от тях и така е уязвил достойнството. Тази рана мотивира и битката за едно ново себеразбиране и себепредстава, както и репрезентации, които биха излекували нанесената щета и възстановили накърненото достойнство.

За преподаването на литература и другите изкуства особено важна е темата за признаването на равна стойност на различните (малцинствени) култури. В основата на политиката на различието, казва Тейлър, също лежи вярата в човешкия потенциал, „а именно потенциалът да формираш собствената си идентичност като индивид, а и като култура“⁷⁴, но това, което искаме да се признае, е и „уникалната идентичност на този индивид или на тази група, тяхното отличаване от всеки друг“⁷⁵. Тъкмо в интеркултурен контекст, отбелязва Ч. Тейлър, се появява нова, силна претенция: да се защитават културите, включително и култури, които в непромислените ни ценностни йерархии не са породили Гьоте, Шекспир или когото и да е от Олимпа на каноничната висока култура според нашите собствени и неизбежно ограничени критерии за културен принос.

Тук, в прецизното и просмукано от етичен ангажимент мислене на Тейлър, идва един решаващ за нашето разбиране аргумент. И той е за неотменимостта на „презумпцията за равна ценност“⁷⁶ – изходна хипотеза, през която трябва да пристъпим към всяка култура, нагласа на отвореност, с която да подхождаме. „Презумпцията“ за ценност на различната от нашата култура не е равнозначна на етичното задължение да обявим всички нейни феномени за ценни и приемливи. Откриването и оценяването като еднакво ценни на артефакти от друга култура може парадоксално да е белег и на подчертано етноцентристка нагласа, на снизхождение или на деструкция на самата идея за ценност, предупреждава Тейлър, а и таи в себе си опасността „политиката на различието да приключи, превръщайки всичко в същото“⁷⁷, тоест да се подценят приносите, при това различието и разнообразието на тези приноси. Защото приносите на другите култури може и да не вземат форми, познати на нас. Неотменимата *презумпция* за равна ценност изисква от нас да изоставим етноцентрично оцветените система на ценене, вкоренените у нас конвенции и очаквания за литература.

В тази апория на настояването за признаване на равна ценност и риска от това настояване ние имаме – продължава Тейлър, – само тази нагласа, тази презумпция, че културите, които „са набавяли смислов хоризонт“, „с други думи, които са формулирали свой смисъл за добро, свещено, за прекрасно, – почти със сигурност носят в себе си нещо,

⁷⁴ Пак там, с. 57.

⁷⁵ Пак там, с. 53.

⁷⁶ Пак там, с. 80.

⁷⁷ Пак там, с. 51.

което заслужава нашето възхищение и уважение, дори ако е придружено с много неща, подлежащи на презрение и на отхвърляне⁷⁸.

Диалогично конструираният аз по Тейлър е произведен от „езика“ в широкия смисъл на думата – „не само думите, които изговаряме, но също и други начини на изразяване, чрез които ние определяме себе си, включително „езиците“ на изкуството, на жеста, на любовта и т.н.“⁷⁹. Затова, без да очакваме **преценка** за равна ценност, трябва да възпитаваме както отвореност към другата култура, тъкмо в нейната другост, така и готовност за поставяне под въпрос на собствените ни културни конвенции и механизми на приписване на ценност. Тъкмо тази отвореност и нагласа за поддържане на **презумцията** за равна ценност считаме за постижим образователен идеал в рамките на една интеркултурна класна стая по литература.

Концепцията на Тейлър може да се обогати с представата за културата („езика в широкия смисъл“) като набавяща сценарии, като своеобразен извор на „лексика“ и „граматика“ за наративизирането на един живот. Тези, да ги наречем, „типични сценарии“ са „хлабави“⁸⁰, както посочва Апия – те са не маршрути и инструкции, а карти, които могат да бъдат заобиколени или заменени с други (културни) карти и набори сценарии, както и с хибридизации и контаминации на наличните. (Самата литературата в такава оптика можем да концептираме и като извор на сценарии, на топови, през които можем да се себеразкажем.)

Така, ако „колективните идентичности осигуряват това, което бихме могли да наречем сценарии, повествования, които хората могат да използват, формирайки своите жизнени планове и разказвайки своите биографии“⁸¹, то признаването на тези колективни (културни) идентичности и културни сценарии е необходимо, както е необходимо училището да съдейства за прекодирането и пренаписването на негативни и несъвместими с човешкото достойнство сценарии, наложени често от мнозинството над малцинството.

Училището (без да му приписваме единственост в процеса на идентификацията) дава достъп до този фонд от сценарии. Ако разглеждаме училището като платформа на изразяване и договаряне на различията, то смятаме, че то трябва да предостави подобен ресурс от сценарии на всички и да осигури широк набор от възможности, през които един живот би могъл да се наративизира в отношение с „по-висшето“ или да се прекодира в термини, съвместими с императива за достойнството на човека.

Между индивида и културата Д. Атридж формулира едно междинно звено – онова на **идиокултурата**. За Атридж схващането на индивида за света е медирано от сложна система от преплетени, застъпващи се и противоречащи си културни кодове (ние застъпваме идеята за култура като вътрешно противоречива, лишена от хомогенност, непрекъснато перформираща се и непрекъснато подриваща се), които се интернализират в течение на индивидуалното израстване. Тези когнитивни, но и афективни „сценарии“, репрезентации, вярвания, предразсъдъци... се комбинират, за да създадат поне относително (и винаги нестабилно, гъвкаво и „хлабаво“, както подчертахме) единство и кохерентност: „Ще

⁷⁸ Пак там, с. 86.

⁷⁹ Тейлър, Ч. Политики..., с. 42.

⁸⁰ Апия, К. А. Идентичност, автентичност, оцеляване: мултикултурното общество и социалното възпроизводство. – В: Мултикултурализмът, с. 172.

⁸¹ Апия, К. А. Идентичност..., с. 172.

използвам термина идиокултура – казва Атридж, – за да назова това въплъщение в отделния индивид на широко разпространени норми и начини на поведение⁸².

Мислим тук и насетне другия – една, струва ни се, достатъчно обсъдена в методиката и литературната наука фигура – не като нещо отделно, независимо от мен, а като породено, допуснато и сътворено от мен. В същия мисловен захват различието не „е“, а е породено, допуснато от мен, то е жест на моята креативност: „Другостта, която влиза в културата чрез инвенцията (артистична или друга), е, както твърдя, не предварително съществуващо цяло някъде извън или несвързано с познатото. По-скоро тя се проявява като събитието на преоформяне, простиращо се от сериозно до миниатюрно, случено когато индивиди или групи изследват културните противоречия, свръхдетерминации, маргинализации, процепи и напрежения. В признаването – което означава в процеса на промяна на рамките така, че другостта да се признае – другият проявява реалност или истина, за които културата и нейните субекти не са знаели досега, и то по причини, които далеч не са произволни. Тази разкрита реалност може да е приятна, но може и да бъде също толкова неприятна или дори опасна“⁸³.

Другият, добавяме също (в контекста на нивото, на което се опитваме да мислим), трябва да се схваща във фините разграничения, подсказани от Шийла Бенхабиб между „обобщения друг“ и „конкретния друг“⁸⁴. „Обобщеният друг“ за Ш. Бенхабиб е онзи друг, на когото гледаме като на рационално същество, притежаващо същите права и задължения като нас, както и стремежи към справедливост и „добър живот“. Нормите на взаимодействието в тази перспектива са най-вече публични и институционални. Да срещнем „конкретния друг“ обаче, означава да признаем частното, индивидуално човешко същество, с неговите специфични потребности, способности, истории и ограничения; едно същество, социализирано в определена култура с нейния репертоар от интерпретации за добър живот и щастие, с нейните специфични социализиращи схеми, с нейните думи и постижения.

Не на последно място, с нейните скрити „дефиниции“ за литература и литературна ценност и скритите и имплицитни остойностявания, обезценявания и конципираня на „различието“, добавяме в контекста на нашата тема.

Така интеркултурната среща ни се представя като среща с нечия сингуларност, респективно със специфичния „nexus“ на идиокултурата, въплътен в другия.

Когато настояваме, че интеркултурното образование е образование за всички (не само за детето от малцинствата, емигранта, бежанеца), мотивацията ни е, че интеркултурната среща променя: „Следователно, докато потвърждавам другия като друг, аз се срещам с ограниченията на моята способност да мисля и преценявам, на собствените ми възможности като рационален агент“⁸⁵.

Интеркултурен е онзи клас, който става поле на разговор – благородния разговор за великите книги и за нас самите – *признаващ* и *включващ* все повече перспективи на различните начини да бъдеш човек, което е и пределният залог на интеркултурното образование, както смятаме⁸⁶.

⁸² Attridge, D. The Singularity of Literature. Taylor & Francis e-Library, 2004, p. 22.

⁸³ Attridge, D. The Singularity..., p. 38.

⁸⁴ Бенхабиб, Ш. *Ситуиране на Аз-а*. София: Критика и хуманизъм, 2001, с. 199.

⁸⁵ Attridge D. The singularity of..., p. 33.

IV. Стратегии за интеркултурно чувствително четене на българския литературен канон

Тази част от текста обобщава изводите от предходните глави и очертава стратегии за интеркултурно чувствително четене. Тези стратегии моделират възможни „входове“ в полето и „условия за възможност“, без да изчерпват „местата“, в които интеркултуралността може да се въведе в литературнообразователния дискурс. Стратегиите са уплътнени чрез набелязване на моделни ситуации, които при всяка „сингуларна“ апликация в клас биха били различни и респективно са непрогнозируеми.

IV. 1. Интеркултурно чувствителното четене като „резултат от ученето“ (learning outcome)

В тази обобщаваща глава е характеризирано интеркултурно чувствителното четене, чиято методологическа основа са деконструкцията и постколониалната критика.

Твърдението на нашия труд е, че интеркултурното измерение на преподаването и ученето на българския литературен канон може да се случи чрез едно **интеркултурно чувствително четене**. Абстрахирани от цитираните в предходната глава документи, негови очаквани „резултати от ученето“ са:

- Познание и ценене на лингвистичното и културно разнообразие (в това число на местни, регионални и малцинствени езици, литератури и култури).
- Развиване на критично себеосмисляне и критично изследване на собствените ценности (респективно читателски очаквания) през интерпретацията на родната литература.
- Мултиперспективност и уважение към различните (културно предопределени) модели на мислене и „читателски отговори“.
- Критическо мислене и способност за равноправно участие в контексти за свободен диалог, какъвто би бил интеркултурният клас и училището като своеобразна платформа за договаряне на различията.
- Усет за и ценене на различието на творбата и на другия.
- Способност да се експлицира и да се застава на критична дистанция от укритата като естествена и „невидима“ норма на „своето“. Такава способност би подготвяла за основната човешка задача според Гадамер: „да се живее с другия, да се живее като другия на другия“⁸⁶.
- Съзнание за сложната „направа“ на градените от текстовете идентичности; отказ от наивно-доверчиво четене на литературата като посочваща прозрачно към социални и исторически „реалности“.
- Осведоменост за концептите индивид, група, общество, култура, канон, както и с историческата еволюция на тези понятия, чието теоретическо схващане може да стане адекватна и обогатяваща оптика за интерпретиране на художествени текстове.

⁸⁶ „Бялата книга на интеркултурния диалог“ също отбелязва, че ако някой отказва диалога, основан на демократичните ценности и правата на човека, това не отменя отговорността на демократичните общества непрекъснато да предоставят възможности за подобен диалог.

⁸⁷ Гадамер, Х. - Г. „Наследството на Европа“, Критика и хуманизъм, С., 2009, с. 31.

- Способност да се общува конструктивно в различни социални ситуации (бидейки толерантен към гледните точки, интерпретации и поведението на другите). Толериране на ценностния амбигуитет – особено внимание към ситуацията, в които ценностите влизат в конфликт една с друга.

- Готовност да се оставиш „литературата да ти бъде учител“⁸⁸ през отвореност към интеркултурните теми и сюжети, на които тя е богата.

Дисертацията разработва и илюстрира три стратегии за въвеждане на интеркултурно чувствителното четене в училище:

Да се отучим да бъдем монокултурни

Тази стратегия очаква отказ от мисленето за „себе си“, за „родното“, за „българското“, за „различието“, за „канона“, за „културата“, за „езика“ и т.н. в есенциалистични и статични категории и призовава да схванем себе си и другите като интеркултурно конструирани азове⁸⁹. Тя почива на рефлексията и саморефлексията.

Децентриране и плурализация

Във формулировката на тази стратегия използваме понятието „децентриране“ в смисъла, вложен от проф. Байръм и авторите на теоретическата рамка към „Автобиография на интеркултурната среща“. Като „резултат от ученето“ в полето на действие на тази стратегия се очаква развитието на способност да се децентрират собствените вярвания, допускания и ценности; постигането на отказ от схващането им като естествени, единствени или реифицирани. Очакван резултат е плурализирането на „източниците на познание“ през овластяване на учениците да бъдат равностойни партньори в производството на знание и „отвореност“ към онова, на което литературата може да ни научи.

Трансформация и социално действие

Като резултат от ученето в свода на тази стратегия се очаква, от една страна, осъзнаване на степента, в която сме себеизграждащи се и разнообразни идентичности, „идентичности в движение“, както ни казва Шломо Занд⁹⁰. А от друга, способността за активно участие и социално действие в подкрепа на толерантността, взаимното уважение и признаване. Умение за критично осмисляне и рационално аргументиране на несъгласието с тотализиращи и хомогенизиращи дискурси. Прехождане „от текста към действието“ (ако заемем формулировката от заглавието на Рикъор) и търсене на промяна.

Интеркултурни сюжети на четенето: един пример

През анализ на един класически текст, „Майце си“, е направен опит да се илюстрира възможността за интеркултурно чувствително четене, съчетаващо елементи от формулираните по-горе стратегии. Оптиката на интеркултурно чувствителното четене би обогатила тематично и смислово прочита на класическите творби. Стратегията на забравяне на „монокултурността“ би ни отворила сетивата за една по-днешна българска класика. Стратегията на „децентриране и плурализация“ би отворила литературнообразователния

⁸⁸ „Но като учители по литературата, която учим как да се чете, литературата може да е не само наш обект на изследване, но и учител“. (Spivak, G. Death of a Discipline, New York: Columbia University Press, 2003, p. 23.)

⁸⁹ Срв. Erikson, F. Culture in Society and in Educational Practices. – In: Multicultural Education..., p. 37.

⁹⁰ Занд, Ш. Изобретяването на еврейския народ. София: БГкнига ЕАД, 2011, с. 55.

дискурс към струващите ни се понякога наивни читателски отговори, които обаче тъкмо през привидяната им наивност отварят множественост на маршрутите през текста. Трансформационният и свързан със социалното действие подход би настроил умовете към критическото осмисляне на стереотипа и генерализацията, която сме склонни да упражняваме както спрямо другия, така и спрямо нас самите.

V. Приносни моменти в дисертационния труд

– Работата изследва потенциала за „пренос” на интеркултурната образователна парадигма в ученето и преподаването на литература в средното образование.

– Обосновани са литературнотеоретическите, политикообразователните и методическите основания за въвеждане на интеркултурното измерение в преподаването и ученето на литература.

– Направена е критика на понятието интеркултурна компетентност и е защитена тезата за холистично, трансвенсално интеркултурно измерение на процеса на учене и преподаване на литература в средното образование и на придобитите в неговия ход компетентности.

– Формулирано е и е характеризирано „интеркултурно чувствителното четене” като път към инвестирането на интеркултурната парадигма в литературнообразователния дискурс.

– Разработени са и са илюстрирани три стратегии за „интеркултурно чувствително четене”. Всяка една от формулираните стратегии е богато илюстрирана с множество подходи, конкретни практически предложения и фрагменти от **анализи**.

VI. Библиография на използваните в автореферата източници

Бенхабиб, Ш. *Ситуиране на Аз-а*. София: Критика и хуманизъм, 2001.

Гадамер, Х. - Г. „Наследството на Европа“, Критика и хуманизъм, С., 2009.

Декларация на европейските министри на образованието по въпросите на интеркултурното образование в новия европейски контекст приета на 21-а сесия на Постоянната конференция на министрите на образованието на 48-те страни-членки на Съвета на Европа (ноември, Атина) 10-12 ноември 2003 г.

Занд, Ш. Изобретяването на еврейския народ. София: БГкнига ЕАД, 2011.

Игри, актьори, роли в класната стая и в живота. София: Булвест 2000, 2012.

Дерида, Ж. Тази странна институция, наречена литература. Интервю с Жак Дерида. – В: *Литературата*, 2002, № 16.

Ман, П. де. Алегории на четенето. София: ИК Критика и хуманизъм, 2000.

Мултикултурализъм: Изследване върху политиката на признаване. София: Критика и хуманизъм, 1999.

Рикьор, П. Пътят на разпознаването. София: Сонм, 2006.

Рихтер, Д. Какво четем. Естетически и политически спорни въпроси в каноничните войни. – В: *Глас*, брой 15 – 16, лято-есен, 1996.

Attridge, D. The Singularity of Literature. Taylor & Francis e-Library, 2004.

Bloom, H. „The Western Canon“, Harcourt Brace & Company, 1994.

Byrom, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevdon, UK: Multilingual Matters, 1997.

Guillory, J. Cultural Capital. The Problem of Canon Formation. The University of Chicago Press, 1993.

Derrida, J. The Politics of friendship. London & New York: Verso, 1997.

Eagleton, T. The Event of Literature, Yale University Press, 2012.

Eagleton, T. The Subject of Literature. – In: *Cultural Critique*, No. 2, (Winter, 1985 – 1986), pp. 95 – 104). <http://www.jstor.org/stable/1354202> 02/06/2010)

Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge. Centre for Educational Research and Innovation, OECD, 2010.

Gandhi, L. Affective communities: Anticolonial thought, Fin-De-Siècle radicalism, and the politics of friendship. Durham: Duke University Press, 2006.

Giroux, A., Impure Acts. Routledge, 2000.

Guidelines on Intercultural Education. UNESCO, 2006 – <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

Hirsh, E. D., Joseph F. Kett, James S. Trefil. The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Houghton Mifflin Company, 2002.

Kermode, Fr. Forms of Attention. The University of Chicago Press, Chicago, 1985.

Kermode, Fr. Pleasure and Change The Aesthetics of Canon. Oxford University Press, 2004.

Kolbas, E. Dean, Critical Theory and the Literary Canon. Westview Press, Boulder, 2001.

Multicultural Education Issues and Perspectives. Edited by James A. Banks and Cherry A. McGee Banks, seventh edition, John Wiley & Sons, Inc, 2010.

Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference. State University of New York Press, 1995.

Recommendation 1833 (2008). Promoting the teaching of European literature. <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta08/erec1833.htm>

Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge, 2000.

Spivak, G. Death of a Discipline, New York: Columbia University Press, 2003.

White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity. Strasbourg: Council of Europe, 2008.

VII. Публикации по темата на дисертацията

1. Интеркултурният клас като контекст на признаване. В: Игри, актьори, роли в класната стая и в живота, София, Булвест 2000, 2012.

2. European Policies Relevant to Language Learning of Illiterate and Functionally Illiterate Adults. In: Foreign Language Learning for Illiterate and Functionally Illiterate Adults. ILLIAD Program paper. Publication editor: Verina Petrova. Intercultural Cooperation Foundation, Sofia 2012. ISBN: 978-954-91737-6-5 (**под печат**).

3. Multiculturalism and Literary Canon. Educational Implications. In: Publication of the Papers of the Conference "The European Literary Canons", Panorama und Perspektive. Literarische Gesellschaften und Literaturmuseen in Europa, 4-6 March 2010, Budapest, 2010 - <http://ebookbrowse.com/european-literary-canons-june-10-pdf-d94818788>